

DIE BENUTTING VAN  
MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE  
IN DIE ONDERRIG VAN 'N  
DIVERSE STUDENTEPOPULASIE



HELENA VON SCHLICHT

Tesis is ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van  
Magister in Maatskaplike Werk (Welsynsprogrambestuur) aan die Universiteit van  
Stellenbosch.

STUDIELEIER: PROF. S. GREEN

MAART 2003

## **VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.



## OPSOMMING

Internasionaal word die mening gehuldig dat die onderrig van maatskaplikewerkstudente tans onder druk is om die betrokke studente meer effektief vir dienslewering in veranderende omstandighede voor te berei. Klem word geplaas op die rol wat sosiale geregtigheid, relevansie van teorie, respek vir menseregte, kruiskulturele kompetensies en diversiteit tans in dienslewering aan die kliëntsisteem en dus ook in die onderrigsituasie, vertolk.

Maatskaplikewerkdosente moet toegerus wees om effektiewe onderrig aan studente te gee en om 'n effektiewe leerproses vir 'n diverse studentepopulasie te fasiliteer. Verskeie outeurs wys daarop dat studente tydens die leerproses eers bemagtig moet word om beheer oor hulle eie lewensbesluite te neem alvorens tot suksesvolle dienslewering aan 'n kliëntsisteem oorgegaan kan word. Sodanige bemagtiging in 'n diverse opset kan bereik word deurdat beide dosente en studente hulle verskeidenheid van kulture, agtergronde en ervarings as hulpbronne gebruik om leerervarings te verhoog.

Onderrig van maatskaplikewerkstudente geskied onder andere deur supervisie wat deur 'n kompetente maatskaplikewerkdosent aan die studente gegee word. Hierdie studie het ten doel om die aard van onderrig deur middel van supervisie in 'n diverse studentepopulasie te ondersoek. Geskikte volwassene onderrigmodelle wat tydens supervisie in 'n diverse opset die bemagtiging van studente nastreef, word bespreek, asook die aard van die multikulturele kompetensies van die betrokke maatskaplikewerkdosent.

Ten slotte word praktiese en teoretiese riglyne daargestel waarvolgens maatskaplikewerksupervisie suksesvol benut kan word in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie.

## SUMMARY

Internationally accepted opinion is that the education of social work students is currently under pressure to more effectively prepare the students concerned for service delivery in changing circumstances. Emphasis is placed on the role that social justice, relevance of theory, respect for human rights, cross-cultural competencies and diversity currently play in service delivery to the client system and therefore also within the educational situation.

Social work educators must be equipped to provide students with effective education and to facilitate an effective learning process for a diverse student population. Various authors point out that during the learning process students must first be empowered to take control of their own life decisions before being able to successfully render services to a client system. Such empowerment in a diverse setting can be achieved through both the educators and students utilizing their diversity of cultures, backgrounds and experiences as resources to increase learning experiences.

Education of social work students occurs amongst others through supervision, which a competent social work educator gives to the student. It is the purpose of this study to examine the nature of education by means of supervision in a diverse student population. Appropriate adult learning models that strive towards empowering students through supervision in a diverse setting, are discussed, as well as the nature of the multicultural competencies of the social work educator concerned.

Finally practical and theoretical guidelines are provided according to which social work supervision can be used successfully in the education of a diverse student population.



## **DANKBETUIGINGS**

My opregte dank en waardering by voltooiing van die studie aan die volgende persone en instansies:

- \* Aan my Hemelse Vader vir gesondheid, leiding en krag.
- \* Prof. S. Green vir motiverende, ondersteunende en kundige studieleiding.
- \* Die Hugenate Kollege vir finansiële ondersteuning.
- \* My kollegas by die Hugenate Kollege wat as respondente en klankbord opgetree het.
- \* Annemarie Herselman vir nimmereindigende en professionele tikwerk.
- \* Erina Botha vir noukeurige taalversorging.
- \* My familie en vriende vir belangstelling.
- \* My gesin, Steven, Lize en SP, vir hulle ondersteuning en aanmoediging.

## **INHOUDSOPGAWE**

### **HOOFSTUK 1**

Bladsy

#### **INLEIDING**

<b>1.1</b>	<b>MOTIVERING VIR DIE STUDIE .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>DOEL VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3</b>	<b>AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.5</b>	<b>DATaversamelingsprosedure .....</b>	<b>6</b>
<b>1.6</b>	<b>BEPERKINGE VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>6</b>
<b>1.7</b>	<b>AANBIEDING VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>7</b>

### **HOOFSTUK 2**

#### **TEORETIESE OORSIG OOR DIVERSITEIT EN DIE ROL VAN DIE STERKTEPERSPEKTIEF EN BEMAGTIGING IN DIE ONDERRIG VAN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>HISTORIESE OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN MAATSKAPLIKEWERKDIENSLEWERING ASOOK DIE ONDERRIG VAN STUDENTE IN MAATSKAPLIKE WERK .....</b>	<b>10</b>
2.2.1	Ontstaansgeskiedenis van maatskaplike werk .....	10
2.2.2	Ontwikkeling van professionaliteit .....	12
2.2.3	Maatskaplikewerkdienslewering en politieke transformasie in die Verenigde State van Amerika .....	12
2.2.4	Maatskaplikewerkdienslewering en die bevrydingsera in die Verenigde State van Amerika en Verenigde Koninkryk .....	13
2.2.5	Diversiteit in maatskaplikewerkdienslewering in Suid-Afrika .....	13
2.2.6	Ontstaansgeskiedenis van maatskaplike werk in Suid-Afrika .....	14
2.2.7	Onderrig van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika .....	14
2.2.8	Bevrydingsera in Suid-Afrika .....	16



2.2.9	Die toekoms van maatskaplike werk in Suid-Afrika .....	17
2.2.10	Toekomstige maatskaplikewerkonderrig in Suid-Afrika .....	17
2.2.10.1	Verinheemsing van teorie en praktyk .....	17
2.2.10.2	Uitkomsgebaseerde onderrig .....	18
2.2.10.3	Maatskaplikewerkonderrig en bemagtiging van studente ...	18
2.2.10.4	Maatskaplikewerkonderrig en bemagtiging van dosente ....	19
<b>2.3</b>	<b>DIE RASIONAAL VIR SOSIOKULTURELE DIVERSITEIT .....</b>	<b>20</b>
2.3.1	Taal, kommunikasie en institusionele verandering .....	20
2.3.2	Die transkulturele of uitgebreide familiesisteem .....	20
2.3.3	Kultuursensitiwiteit .....	21
2.3.4	Magsdeling .....	21
2.3.5	Kultuur as 'n hulpmiddel .....	22
<b>2.4</b>	<b>RELEVANTE BEGRIPPE BINNE DIE MULTIKULTURELE KONTEKS ..</b>	<b>23</b>
2.4.1	Kultuur .....	23
2.4.2	Multi-kulturaliteit .....	24
2.4.3	Diversiteit .....	25
2.4.4	Etnisiteit .....	26
2.4.5	Sosiale geregtigheid .....	28
2.4.6	Onderdrukking .....	28
2.4.7	Menseregte .....	29
2.4.8	Postmodernisme .....	30
2.4.9	Bevoorregting .....	31
2.4.10	Verinheemsing .....	31
<b>2.5</b>	<b>BASIESE WAARDES IN MAATSKAPLIKE WERK .....</b>	<b>32</b>
<b>2.6</b>	<b>DIE DOEL VAN MAATSKAPLIKE WERK .....</b>	<b>34</b>
<b>2.7</b>	<b>DIE AARD VAN KOMPETENSIES IN 'N DIVERSE OPSET .....</b>	<b>36</b>
<b>2.8</b>	<b>TEORETIESE AGTERGROND: DIE STERKTEPERSPEKTIEF .....</b>	<b>38</b>
2.8.1	Agtergrond .....	38
2.8.2	Filosofie van die sterkteperspektief .....	39
2.8.3	Sleutelbegrippe en beginsels van die sterkteperspektief .....	39
2.8.3.1	Sleutelbegrippe .....	39
2.8.3.2	Beginsels .....	41



2.8.4	Die aard van sterktes .....	42
2.8.5	Assessering van sterktes .....	43
2.8.6	Die sterkteperspektief: Sosiale geregtigheid en bemagtiging .....	44
<b>2.9</b>	<b>TEORETIESE OORSIG: BEMAGTIGING .....</b>	<b>46</b>
2.9.1	Bemagtiging as konsep .....	46
2.9.2	Bemagtiging as proses .....	46
2.9.3	Bemagtiging en sosiale geregtigheid .....	47
2.9.4	Bemagtiging en deelnemende betrokkenheid .....	47
<b>2.10</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>48</b>

### **HOOFSTUK 3**

#### **DIE DOEL, AARD EN FUNKSIE VAN SUPERVISIE IN 'N DIVERSE STUDENTE-OPSET**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>DIE AARD EN DOEL VAN SUPERVISIE .....</b>	<b>50</b>
3.2.1	Begripsomskrywing .....	50
3.2.2	Die doel van supervisie .....	51
3.2.3	Funksies van supervisie .....	52
3.2.4	Die metodes van supervisie .....	53
3.2.4.1	Voordele van groepsupervisie .....	53
3.2.4.2	Voordele en nadele van individuele supervisie .....	54
3.2.4.3	Nadele van groepsupervisie .....	54
3.2.4.4	Supervisiemodelle .....	55
<b>3.3</b>	<b>DIE AARD VAN VOLWASSENE ONDERRIG .....</b>	<b>56</b>
3.3.1	Agtergrond .....	56
3.3.2	Beginsels van volwassene onderrig .....	57
<b>3.4</b>	<b>DIE AARD VAN EKSPERIMENTELE LEER .....</b>	<b>59</b>
3.4.1	Agtergrond .....	59
3.4.2	Die beginsels van eksperimentele leer .....	60



<b>3.5</b>	<b>BEVRYDINGSONDERRIG</b>	61
3.5.1	Agtergrond	61
3.5.2	Beginsels van bevrydingsonderrig	61
<b>3.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	65

## **HOOFSTUK 4**

### **DIE KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT IN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	66
<b>4.2</b>	<b>MAATSKAPLIKEWERKONDERRIG, DIE PRAKTYKONDERRIG-KOMPONENT EN SUPERVISIE</b>	67
<b>4.3</b>	<b>DIE PLEK EN ROL VAN SUPERVISIE IN DIE ONDERRIG VAN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE</b>	69
4.3.1	Die onderrigproses	69
4.3.2	Bereiking van leeruitkomste deur middel van supervisie	70
4.3.3	Tegnieke en vaardighede in die toepassing van supervisie	70
<b>4.4</b>	<b>KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT</b>	71
<b>4.5</b>	<b>UITDAGINGS MET BETREKKING TOT DIE SAAMSTEL VAN 'N SUPERVISIEPROGRAM IN 'N DIVERSE OPSET</b>	75
4.5.1	Speletjies en blokkasies ten opsigte van maatskaplikewerkdosente en -studente	75
4.5.2	Houdings van maatskaplikewerkdosente ten opsigte van diversiteit	75
4.5.3	Onvoldoende kennis van studente met betrekking tot diversiteit	76
4.5.4	Werwing van studente	76
4.5.5	Die rol van die selfkonsep van studente	76
4.5.6	Opvoedkundige klimaat	77
4.5.7	Kritiese klaskamergebeure	77
4.5.8	'n Diverse benadering tot supervisie	78
4.5.9	Leerstyle van die diverse groep studente	78



4.5.10	Die rol van die familie en vriende van die diverse studente . . . . .	79
4.5.11	Struikelblokke van studente om 'n positiewe houding teenoor diversiteit te openbaar . . . . .	79
4.5.12	Studente se veelvuldige rolle . . . . .	79
4.5.13	Grootte van die groep en prestasievermoë . . . . .	80
<b>4.6</b>	<b>TEGNIEKE EN HULPMIDDELS MET BETREKKING TOT DIE EFFEKTIEWE AANBIEDING VAN SUPERVISIE IN 'N DIVERSE OPSET</b>	<b>80</b>
4.6.1	Die benutting van portuurgroepsupervisie en groepopdragte . . . . .	81
4.6.2	Die gebruik van biblioterapie en ander literêre bronne . . . . .	81
4.6.3	Die benutting van selfopenbaring deur die maatskaplikewerkdosent . . . . .	81
4.6.4	Die gebruik van die mentor as rolmodel . . . . .	82
4.6.5	Die benutting van die vertelling . . . . .	82
4.6.6	Die assessering van die verlede en die uitbeelding van die toekoms . . . . .	83
4.6.7	Klaskamerbesprekings en koöperatiewe leer . . . . .	83
4.6.8	Die gebruik van video-opnames . . . . .	84
4.6.9	Eksperimentele leer in 'n laboratorium . . . . .	84
4.6.10	Tegnieke om die ontwikkeling van kritiese denke te stimuleer . . . . .	84
4.6.11	Tegnieke om interpersoonlike en selfgeldende vaardighede aan te leer . . . . .	85
<b>4.7</b>	<b>SAMEVATTING</b> . . . . .	<b>85</b>

## HOOFSTUK 5

### DIE BENUTTING VAN MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE IN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE MET VERWYSING NA DIE KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> . . . . .	<b>87</b>
<b>5.2</b>	<b>DIE EMPIRIESE ONDERSOEK</b> . . . . .	<b>88</b>
<b>5.3</b>	<b>DIE RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK</b> . . . . .	<b>89</b>
5.3.1	Identifiserende besonderhede . . . . .	89
5.3.1.1	Posvlak, ouderdom, werkservaring en komponente van werk . . . . .	89



5.3.2	Die maatskaplikewerkdosent se belewenis van diversiteit in die onderrigsituasie .....	92
5.3.2.1	Die betekenis van die begrip “diversiteit” .....	92
5.3.2.2	Demografiese eienskappe van die studentepopulasie by Hugenate Kollege .....	93
5.3.2.3	Noodsaaklikheid vir transformasie in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks van maatskaplikewerkstudente .....	95
5.3.2.4	Verandering in die voorkoms van diversiteit in Suid-Afrikaanse studentegetalle .....	97
5.3.2.5	Die rasionaal vir diversiteit .....	98
5.3.2.6	Take van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van die toepaslikheid van onderrig in ’n diverse opset ....	100
5.3.2.7	Relevante inheemse maatskaplikewerkwaardes soos van toepassing in die onderrig van ’n diverse studente-populasie .....	102
5.3.3	Die implementering van gepaste supervisie .....	104
5.3.3.1	Die geskiktheid van supervisie as onderrigmedium in ’n diverse studente-opset .....	104
5.3.3.2	Metodes van supervisie .....	105
5.3.3.3	Beginsels van onderrigmodelle in ’n diverse opset .....	107
5.3.4	Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent .....	109
5.3.4.1	Toepaslike kompetensies vir onderrig in ’n diverse opset ..	109
5.3.4.2	Groepelemente wat as probleme deur maatskaplikewerk-dosente ondervind word tydens die onderrigproses .....	117
5.3.4.3	Die gebruik van hulpmiddels en tegnieke tydens onderrig in ’n diverse opset .....	123
5.3.4.4	Administratiewe aspekte, prosedures en beleid ten opsigte van onderrig in ’n diverse opset .....	125
5.3.4.5	Wyses waarop maatskaplikewerkdosente hulle eie multikulturele kompetensies bevorder .....	127

5.3.4.6	Die taak van die opleidingsinstansie ten opsigte van voortgesette onderrig vir maatskaplikewerkdosente in diverse opset .....	128
5.4	<b>SAMEVATTING</b> .....	130

## **HOOFSTUK 6**

### **GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

6.1	<b>INLEIDING</b> .....	131
6.2	<b>GEVOLGTREKKINGS</b> .....	132
6.2.1	Identifiserende besonderhede .....	132
6.2.2	Die betekenis van die begrip diversiteit .....	132
6.2.3	Demografiese eienskappe van die studentepopulasie by Hugenate Kollege .....	132
6.2.4	Noodsaaklikheid vir transformasie in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks van maatskaplikewerkstudente .....	133
6.2.5	Die rasionaal vir diversiteit .....	133
6.2.6	Relevante inheemse maatskaplikewerkwaardes soos van toepassing in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie .....	133
6.2.7	Die implementering van supervisie as onderrigmedium in 'n diverse studente-opset .....	134
6.2.8	Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent .....	134
6.2.9	Groepelmente wat deur maatskaplikewerkdosente as probleme tydens die onderrigproses ervaar word .....	135
6.2.10	Die gebruik van hulpmiddele en tegnieke tydens onderrig in 'n diverse opset .....	135
6.2.11	Administratiewe aspekte ten opsigte van onderrig in 'n diverse opset .....	136
6.2.12	Die ontwikkeling van kompetensies van maatskaplikewerkdosente .....	136
6.3	<b>AANBEVELINGS</b>	
6.3.1	Ontwikkeling van kennis, houding en vaardigheid ten opsigte van die effektiewe onderrig in 'n diverse opset .....	137
6.3.2	Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset ...	137



6.3.3	Benutting van supervisie as medium tot effektiewe onderrig in 'n diverse studente-opset .....	138
6.3.4	Die rol van indiensopleiding en werkswinkels .....	138
6.3.5	Benutting van die navorsingsverslag .....	138
6.3.6	Verdere navorsing .....	139

<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>140</b>
---------------------------	------------

## **BYLAE A: VRAELYS**

### **TABELLE**

Tabel 5.1	Maatskaplikewerkdosente se belewenis van diversiteit .....	92
Tabel 5.2	Frekwensie van kontak met diverse studente .....	94
Tabel 5.3	Belangrikheid van diversiteit in onderrig .....	98
Tabel 5.4	Take van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van toepaslik- heid van onderrig .....	100
Tabel 5.5	Relevante inheemse waardes soos van toepassing in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie .....	103
Tabel 5.6	Noodsaaklike onderrigbeginsels in 'n diverse opset .....	108
Tabel 5.7	Inhoud ten opsigte van die leerarea van KENNIS .....	110
Tabel 5.8	Inhoud ten opsigte van die leerarea van HOUDING .....	111
Tabel 5.9	Inhoud ten opsigte van die leerarea van VAARDIGHEID .....	111
Tabel 5.10	Elemente wat tydens groepsupervisie 'n problematiese invloed op die onderrigproses in 'n diverse opset het .....	118
Tabel 5.11	Hulpmiddels en tegnieke van onderrig in 'n diverse opset .....	123
Tabel 5.12	Plig van die opleidingsinstansie as werkgewer ten opsigte van die bemagting van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset .....	129

**FIGURE**

Figuur 4.1:	Leerareas .....	72
Figuur 4.2:	Skematiese uiteensetting van leerareas en komponente van leer ....	73
Figuur 4.3:	Skematiese uiteensetting van 'n multi-kulturele kompetensie van die maatskaplikewerkdosent .....	74
Figuur 5.1	Profiel van die maatskaplikewerkdosente van die Hugenote Kollege .....	90
Figuur 5.2	Noodsaak vir transformasie in maatskaplikewerkonderrig .....	95
Figuur 5.3	Die verandering in die voorkoms van diversiteit in die Suid- Afrikaanse studentepopulasie .....	97
Figuur 5.4	Rangorde van belangrikheid van 'n diversiteitsbenadering in onderrig .....	99
Figuur 5.5	Skematiese uiteensetting van kennis-inhoud met betrekking tot diversiteit .....	112
Figuur 5.6	Skematiese uiteensetting van houding-inhoud met betrekking tot diversiteit .....	114
Figuur 5.7	Skematiese uiteensetting van vaardigheid-inhoud met betrekking tot diversiteit .....	115
Figuur 5.8	Skematiese uiteensetting van 'n multikulturele kompetensie van die maatskaplikewerkdosent .....	116
Figuur 5.9	Administratiewe aspekte, prosedures en beleid ten opsigte van onderrig in 'n diverse opset .....	126
Figuur 5.10	Wyses waarop respondente eie kompetensie-ontwikkeling van kompetensies bevorder .....	127



## HOOFTUK 1

### INLEIDING

#### 1.1 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die navorser is vir die afgelope veertien jaar as praktykopleier en supervisor by die onderrig van maatskaplikewerkstudente aan die Hugenote Kollege, Wellington betrokke. Sedert die middel-negentigjare het die studenteprofiel van die Hugenote Kollege toenemend verander deurdat meer studente uit sogenaamde voorheen-benadeelde gemeenskappe asook studente van kleur hulleself as studente in maatskaplike werk begin registreer het. Hierdie veranderende studenteprofiel stel tans eiesoortige eise aan die onderrigvaardighede van die maatskaplikewerkdosent omdat 'n groter verskeidenheid van leerpatrone, leerkulture en vermoëns deur die studente verteenwoordig word (Moore, Dietz en Jenkins, 1998:179).

Internasionale skrywers soos Asamoah, Healy en Mayadas (1997:389-399), Atherton en Bolland (1997:143-150), Bisno en Cox (1997:373-386) en Faherty (1997:403-410) is van mening dat die onderrig van maatskaplikewerkstudente tans wêreldwyd onder druk is om studente meer effektief vir dienslewering in veranderende omstandighede voor te berei. Genoemde skrywers beklemtoon die rol wat sosiale geregtigheid, relevansie van teorie, respek vir menseregte, kruiskulturele kompetensies en diversiteit tans in dienslewering aan die kliëntsisteem en dus ook in die onderrigsituasie vertolk.

Miley, O'Melia en Du Bois (2001:63-66) wys ook op die veranderende aard van die kliëntsisteem en dus ook die studenteprofiel met betrekking tot die realiteit van diversiteit in alle gemeenskappe wêreldwyd. Net soos wat gemeenskappe 'n diverse samestelling verteenwoordig, sal die studenteprofiele by opleidingsinstellings van 'n diverse aard wees. Maatskaplikewerkdosente moet dus toegerus wees om effektiewe onderrig en 'n effektiewe leerproses ten opsigte van 'n diverse studentepopulasie te fasiliteer.



Goldstein (2001:10-27) beklemtoon die rol wat die maatskaplikewerkdosent tydens die leerproses van studente vertolk wanneer kennis op so 'n wyse oorgedra word dat die doel van die leerproses bereik kan word. Algemene doelstellings wat deur skrywers soos Freire (1972) in Schenck (2001:71) en Goldstein (2001:25) aan die leerproses gekoppel word, is onder andere die sosialisering van die student, kennisuitbouing en bevordering van persoonlike groei asook die bemagtiging van die student om beheer oor sy/haar eie lewensbesluite te neem.

In die Suid-Afrikaanse sosiale en politieke konteks is dit volgens Potgieter (1998:28) 'n gegewe dat sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 groter toeganklikheid tot bronne soos tersiêre onderrig vir die breër bevolking van die Republiek van Suid-Afrika beskikbaar geraak het. Volgens Engelbrecht (2002:215) se navorsing blyk dit ook dat die profiel van studente van tersiêre opleidingsinstansies in Suid-Afrika tans een van diversiteit is. Maatskaplikewerkdosente in die Republiek van Suid-Afrika sal dus ook vaardig moet wees om 'n diverse studentepopulasie effektief te onderrig.

Skrywers soos Urbanowski en Dwyer (1988:7) stel dit dat maatskaplikewerkdosente nie outomaties weet hoe om diverse studente te onderrig nie en self verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van hul onderrigvaardighede moet aanvaar. Gardiner (1988:145) en Sewpaul en Hoosen (1992:89-90) beklemtoon akademiese taak om in die huidige veranderende en diverse opset in die wêreld asook in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks kreatief en verantwoordelik op te tree om maatskaplikewerkstudente toe te rus vir die beginnerspraktyk in Suid-Afrika. Laasgenoemde skrywers wys ook op die noodsaak van voortdurende navorsing in hierdie verband.

Skrywers soos Miley et al. (2001:77-94), Russo (1999:25) en Shardlow en Doel (1996:27) wys op die geskiktheid van 'n sterkte- en bemagtigingsperspektief wanneer maatskaplike werkers in 'n diverse opset dienste aan die kliëntsisteem lewer. Hierdie twee perspektiewe fokus op die groei, ontwikkeling en bemagtiging van die individu, groepe en gemeenskappe. Die skrywers beklemtoon dat kultuurverskille diverse perspektiewe na die arena van dienslewering kan bring. Indien die verskille in kulture as sterktes in die



-3-

oplossing van probleme gesien word, kan nuwe, kreatiewe insigte in die maatskaplikewerkpraktyk en dus ook in die onderrig van studente tot stand kom.

Vir die doel van hierdie studie sal die sterkteperspektief en die bemagtigingsperspektief dus die basis vorm vir die onderrig wat maatskaplikewerkdosente aan maatskaplikewerkstudente gee.

In die lig van die voorafgaande inligting word hierdie studie gerig op die diversiteit van die studentprofiel, asook die taak van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van relevante onderrig en die bemagtiging van die betrokke studente. 'n Studie oor hoe die maatskaplikewerkdosent deur middel van supervisie onderrig aan die aan voorgraadse student in 'n diverse opset gee, behoort 'n daadwerklike bydrae tot die bevordering van suksesvolle onderrig by die opleidingsinstansie te lewer. Riglyne vir die effektiewe onderrig en bemagtiging van 'n diverse studentepopulasie behoort uit so 'n studie voort te vloei. Bemagtiging van studente tydens onderrig sal ook daartoe bydra dat studente suksesvol tot die beginnerspraktyk in maatskaplike werk toetree.

## **1.2 DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doelstelling van hierdie studie is om wetenskaplik gefundeerde teoretiese en praktiese riglyne vir dosente beskikbaar te stel vir benutting tydens supervisie met 'n diverse studentepopulasie.

Die doelwitte van die studie is:

- 1.2.1 om die aard en impak van diversiteit by die voorgraadse maatskaplikewerkstudent te beskryf;
- 1.2.2 om die benutting van geskikte onderrigmodelle vir supervisie van studente in 'n diverse opset te bespreek;
- 1.2.3 om die rol van supervisie in die onderrig van studente in 'n diverse opset te



omskryf;

- 1.2.4 om die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent tydens supervisie binne 'n diverse opset te identifiseer en te beskryf en
- 1.2.5 om, na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings, aanbevelings te maak waarvolgens die maatskaplikewerkdosent supervisie binne 'n diverse studentepopulasie effektief kan benut.

### 1.3 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSVELD

Ten einde die doel en doelwitte van hierdie studie te bereik, word 'n aantal grense en beperkinge op die studie geplaas. Die navorsing is afgebaken tot die onderrig van voorgraadse maatskaplikewerkstudente wat aan universiteite en kolleges in Suid-Afrika studeer. Vir die doel van die studie is die maatskaplikewerkdosente aan die Hugenate Kollege, Wellington, wat supervisie doen met voorgraadse studente by die ondersoek betrek.

Engelbrecht (2002) en Hoffman (1993:56-66) maak spesifiek melding van die feit dat maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika deur middel van praktykopleiding en supervisie onderrig word. Kadushin (1992) beklemtoon die funksies van supervisie asook die bydrae wat supervisie tot die onderrig van maatskaplikewerkstudente se beroepsvorming maak. Skrywers soos Beckett en Dungee-Anderson (1996:27-47), Lu, Lum en Chen (2001:4-5) en Sowers-Hoag en Sandau Beckler (1996:39) beklemtoon die aard, rol en noodsaaklikheid van spesifieke en relevante kompetensies van die maatskaplikewerkdosent om studente in 'n diverse opset te onderrig en vir suksesvolle dienslewering te bemagtig.

Die onderrig van maatskaplikewerkstudente aan die Hugenate Kollege is soortgelyk aan die van ander universiteite aangesien supervisie hier ook 'n belangrike onderdeel van die onderrigproses vorm. Daar is dus besluit om op die benutting van supervisie aan die voorgraadse student van die Hugenate Kollege te fokus. Alhoewel hierdie studie nie



verteenwoordigend van alle maatskaplikewerkstudente en alle maatskaplikewerkdosente in Suid-Afrika kan wees nie vanweë onder andere faktore soos geografiese ligging, kan die studie en bevindings deur maatskaplikewerkdosente wat by voorgraadse maatskaplikewerkstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite betrokke is, benut word omdat supervisie by al die instansies tydens onderrig benut word, asook omdat die studentepopulasie by Suid-Afrikaanse universiteite tans van 'n diverse aard is.

#### 1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Hierdie navorsing is gedoen om meer kennis oor die aard en impak van diversiteit op studente, die leerbehoefte van die diverse studentepopulasie tydens onderrig en veral die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent tydens die onderrigproses, te bekom. Daar is derhalwe besluit om 'n *verkennende en beskrywende* studie te doen. Volgens Arkava en Lane (1983:190), Babbie (1992:90-91), Fouché en De Vos (2002:139), Fouché (2002a:109) en Grinnell (1988:225) is verkennende navorsing 'n vorm van navorsing wat onderneem word wanneer onvoldoende kennis oor 'n onderwerp bestaan. 'n Objektiewe beskrywing van die onderwerp moet gegee word voordat voorstelle vir moontlike oplossings gemaak kan word. Leedy (1985:132) meld dat beskrywende navorsing verwys na waarneming met *insig*. Die navorser sal eerstens 'n verskynsel krities waarneem en tweedens die waarnemings so dokumenteer dat latere bevindinge met die waarnemings vergelyk kan word. Volgens Fouché (2002a:109) word die keuse van beskrywende navorsing veral 'n sinvolle besluit in gevalle waar houdings, menings en persepsies van die respondente ter sprake is.

'n Literatuur- en empiriese ondersoek is gedoen. Primêre en sekondêre literatuurbronne is met behulp van 'n rekenaarsoektog geïdentifiseer. Die outeur- en titelkatalogus van die Erika Theron-leeskamer van die Departement Maatskaplike Werk aan die Universiteit van Stellenbosch is geraadpleeg om verdere bronne te identifiseer. Buitelandse vakliteratuur, veral uit die Verenigde State van Amerika, maar ook Suid-Afrikaanse vakliteratuur is benut.

Die ondersoek is geografies afgebaken tot die maatskaplikewerkdosente van die Hugenate Kollege, Wellington. Die tien maatskaplikewerkdosente van die Hugenate Kollege is 'n



*doelbewuste steekproef* (n) (Strydom en Venter, 2002:207), wat die *populasie* (N), alle maatskaplikewerkdosente in die Wes-Kaap, verteenwoordig. Die populasie dui volgens Rubin en Babbie (1997:238) en Strydom en Venter (2002:198) alle studie-eenhede aan wat oor die eienskappe wat bestudeer word, beskik. Daar is van 'n *niewaarskynlikheidseleksie* (Strydom en Venter, 2002:206) gebruik gemaak om die populasie te bepaal vanweë die geografiese verspreiding en gepaardgaande koste en tyd wat nodig sal wees om al die betrokke maatskaplikewerkdosente van opleidingsinstellings in Suid-Afrika by hierdie ondersoek te betrek. Volgens Grinnell (1988:251) is 'n *niewaarskynlikheidseleksie* geskik vir 'n verkennende studie omdat die populasie se beleving van die verskynsel as verteenwoordigend beskou word. 'n *Doelbewuste steekproef* van die tien maatskaplikewerkdosente van die Hugenate Kollege is gedoen. 'n *Doelbewuste steekproef* volgens Arkava en Lane (1983:15) en Grinnell (1988:252) word gekies omdat die ondersoeker oor toepaslike kennis van die steekproef beskik en weet dat die steekproef oor die eienskappe en kundige kennis wat getoets moet word, beskik.

'n *Onderhoudskedule* is benut en as *meetinstrument* aangewend omdat 'n onderhoudskedule deur Greeff (2002:302-303) vir kwalitatiewe navorsing aanbeveel word. Sodanige onderhoudskedule bied deur middel van oop-vraagstelling nie potensieële antwoorde vir die respondente aan nie en respondente kan hulle eie sienings beskryf.

## 1.5 DATAVERSAMELINGSPROSEDURE

*Kwantitatiewe* en *kwalitatiewe* navorsingsmetodes soos deur Fouché (2002b:271), Grinnell (1988:185-191) en Royse (1991:221-224) uiteengesit, is in hierdie studie gebruik om bevindinge aan te bied. Kwantitatiewe navorsing dui volgens die laasgenoemde skrywers die objektiewe *voorkoms* van bepaalde verskynsels aan, terwyl kwalitatiewe navorsing die *betekenis* wat respondente aan verskynsels heg, aandui. Statistiek is vanuit inligting uit vraelyste verkry, frekwensie-ontledings is gedoen en figure en tabelle is gebruik om waar nodig, voorstellings na aanleiding van die teks te maak.

## 1.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Vanweë die beperkte omvang van hierdie MA-studie is bevindinge van hierdie ondersoek



moontlik nie sondermeer op alle maatskaplikewerkdosente by alle opleidingsinstansies in Suid-Afrika van toepassing nie. Strydom en Venter (2002:199-200) gee riglyne vir die grootte van 'n geskikte steekproef aan waaraan weens die verwagtinge vir die onderhawige studie, asook weens koste en tyd, nie uitvoering gegee is nie.

## 1.7 AANBIEDING VAN DIE STUDIE

In die literatuurstudie wat onderneem is, is relevante aspekte in die studieveld aangespreek. Daar is deurlopend gepoog om inligting vanuit die literatuurstudie op die huidige situasie van maatskaplikewerkonderrig in Suid-Afrikaanse opleidingsinstellings van toepassing te maak.

Die tesis word soos volg aangebied:

*Hoofstuk een* dien as inleiding tot die navorsingsverslag. Aspekte rakende die motivering, doelstellings, asook metodes vir hierdie studie, sowel as die beperkinge van die ondersoek word aangespreek.

*Hoofstuk twee* handel oor die teoretiese oorsig van begrippe ter verduideliking van diversiteit, asook 'n teoretiese oorsig oor die sterkte- en bemagtigingsperspektief, soos wat dit in die onderrigsituasie benut kan word.

*Hoofstuk drie* fokus op die doel, aard en funksies van supervisie in 'n diverse studentepopulasie, asook op die verskillende leermodelle wat tydens supervisie in 'n diverse opset tot voordeel van die studente aangewend kan word.

*Hoofstuk vier* handel oor die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent asook tegnieke wat deur die maatskaplikewerkdosent aangewend kan word tydens effektiewe onderrig van 'n diverse studentepopulasie.

*Hoofstuk vyf* is 'n ontleding van die maatskaplikewerkdosente by Hugenate Kollege se menings omtrent diversiteit, die benutting van supervisie in 'n diverse studente-opset,

asook die maatskaplikewerkdosente se menings omtrent hulle eie kompetensies. Die bevindinge word beskryf en ontleed, ten einde gevolgtrekkings en aanbevelings te kan maak.

**Hoofstuk ses** bestaan uit gevolgtrekkings en aanbevelings na aanleiding van die empiriese ondersoek. Die aanbevelings is daarop gemik om riglyne vir die benutting van supervisie deur die maatskaplikewerkdosent tydens onderrig in 'n diverse studentepopulasie te voorsien.



## HOOFSTUK 2

### TEORETIESE OORSIG OOR DIVERSITEIT EN DIE ROL VAN DIE STERKTEPERSPEKTIEF EN BEMAGTIGING IN DIE ONDERRIG VAN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE

#### 2.1 INLEIDING

In Amerikaanse, Europese en Suid-Afrikaanse literatuur word gemeld dat diversiteit in gemeenskappe, 'n verlede van onderdrukking, ongelyke geleenthede en sosiale ongeregtighede, 'n realiteit geword het waarvan maatskaplike werkers asook maatskaplikewerkdosente kennis moet dra (Gray, 1998:117; Mncwabe, 1990:3 en 33-40; Pozzuto, 2001:154; Schmidt, Stakerman en Sisneros, 2001:612). Dié realiteit van diversiteit noodsaak maatskaplikewerkdosente om sensitief te wees vir die eise wat diversiteit in onderrig meebring. Dosente behoort maatskaplikewerkstudente tydens onderrig onder andere in staat te stel om uiteindelik 'n bydrae te maak tot die volgende:

- die implementering van regstellende geregtigheid,
- die ontginning van die potensiaal van mense,
- die ontwikkeling van geleenthede vir groei en
- die verwerking van mense se ervarings van en gevoelens oor onderdrukking.

Maatskaplikewerkdosente en studente behoort die diversiteit, sterktes en veelvuldigheid van ervarings en kulture van studente as 'n bate en hulpbron te sien ten einde die onderrig van studente te bevoordeel (Schmidt et al. 2001:612). Studente in maatskaplike werk is vanuit diverse agtergronde afkomstig en alvorens hulle geleer kan word hoe om 'n kliëntsisteem te bemagtig, moet hulleself ook eers bemagtig word om hulle eie potensiaal maksimaal te benut (Schmidt et al. 2001).

Dwarsoor die wêreld neig die literatuur dus om meer te fokus op die noodsaaklikheid van 'n postmoderne, diverse, multikulturele, pluralistiese, anti-onderdrukkings- en sosiale geregtighedsbenadering tot dienslewering aan die kliëntsisteem en dus ook tot die onderrig van studente in maatskaplike werk (Dewees en Roche, 2001: 137 - 139).



In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan die historiese ontwikkeling van die professie van maatskaplike werk en dus ook aan die historiese ontwikkeling van die onderrig van studente in maatskaplike werk. Klem word veral geplaas op die plek wat diversiteit in onderrig oor die afgelope jare internasionaal sowel as nasionaal geniet het. Die dienslewering aan die kliëntsisteem en dus ook die onderrig van die maatskaplikewerkstudent word ten slotte binne die raamwerk van die sterkteperspektief en die uiteindelijke bemagtiging van die kliëntsisteem en dus ook van die student geplaas.

## **2.2 HISTORIESE OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN MAATSKAPLIKEWERKDIENSLEWERING ASOOK DIE ONDERRIG VAN STUDENTE IN MAATSKAPLIKE WERK**

Die ontwikkeling van maatskaplike werk as professie, die veranderende behoeftes van die kliëntsisteem en die aanpassings in die onderrig van die maatskaplikewerkstudent wat tans relevant is, sal vervolgens kortliks bespreek word.

### **2.2.1 Ontstaansgeskiedenis van Maatskaplike Werk**

Mackintosh (1998:122) en Woodroffe (1962:45) voer aan dat maatskaplike werk onder andere beskryf kan word as 'n poging van hoofsaaklik die Westerse kultuur om maatskaplike wanfunksionering aan te spreek. Maatskaplike werk het vanuit 'n kapitalistiese gemeenskap ontwikkel waar liefdadigheid gerig was op dié persone wat uit die hoofstroom uitgesak het. Gray (1998:7-11), Haynes en Holmes (1994:31 - 69) en Kendall (2000:1-25) wys daarop dat die oorsprong van maatskaplike werk as professie teruggevoer kan word na die stigting van twee bewegings, naamlik die COS (Charity Organization Societies) in 1860 in Brittanje asook die Settlement Movement in die Verenigde State van Amerika. Die COS-beweging het ook later uitgebrei na die Verenigde State van Amerika. Liefdadigheid was aanvanklik die hoofmotief van dienslewering en is gedoen deur vroue vanuit die middelklas wat hulle dienslewering gegrond het op godsdienstige en morele waardes. Hulle werk het hoofsaaklik ten doel gehad om die armes uit hulle swak omstandighede te help. Volgens Gray (1998), Haynes en Holmes



(1994), Kendall (2000) en Potgieter (1998:18-20) het dié vroeë maatskaplike werkers gepoog om die armes se ontevredenheid te ontloot om sodoende sosiale revolusie te voorkom. In die Verenigde State van Amerika het Jane Addams van die Settlement Beweging volgens Gray (1998) begin om die sosiale ongeregthede van die minderheidsgroepe bekend te maak. **Verandering** in die onregverdige sosiale, ekonomiese en politieke omstandighede waarin sommige mense moes leef, is bepleit. Jane Addams was van mening dat mense deel is van groepe en kulture en dus geaffekteer word deur sosiale, politieke en ekonomiese omstandighede. Hierdie beskouing van Jane Addams verskil van die vroeë werk van Mary Richmond. Richmond, die stigter van die Charity Organization Movement en skrywer van die boek "Social Diagnosis" in 1917, het gefokus op 'n maatskaplike werkswyse van insameling van inligting en die bepaling van die probleem of diagnose. Richmond (1917) se werkwyse beklemtoon ook die sogenaamde mediese of terapeutiese model deur middel waarvan aandag aan die individu en die **herstel van die individu** gebied is. Addams het egter onder andere ook gefokus op die **verandering** van onregverdige omstandighede en die belangrikheid daarvan dat die **omgewing** verander moet word ten einde positief op die individu se behoeftes te kan reageer.

Mackintosh (1998:123) en Woodrooffe (1962:45) wys daarop dat leiers van minderheidsgroepe en professionele persone in die Verenigde Koninkryk ook reeds in die vroeë 19de eeu hulle onvergenoegdheid begin uitspreek het met die wyse waarop minderhede se behoeftes hanteer is. Hulle het aangedui dat minderheidsgroepe en mense met spesifieke behoeftes soos byvoorbeeld die dowes, blindes, verstandelike gestremdes en armes se behoeftes nie effektief aangespreek is nie en nie met dieselfde toewyding en professionaliteit as die van die meerderhede benader is nie.

In die lig van die voorafgaande gegewens het daar dus by maatskaplike werkers 'n bewustheid van en behoefte aan groter professionaliteit en wetenskaplikheid vir 'n sinvolle en effektiewe diensleweringproses ontstaan.



### 2.2.2 Ontwikkeling van professionaliteit

Die strewe na professionaliteit in en professionele erkenning van die beroep maatskaplike werk het reeds in 1890 in die Verenigde State van Amerika en Brittanje (Kendall 2000:21) begin. Gray (1998:9) verwys na Flexner (1915) wat kriteria van professionaliteit neergelê het en ook die sistematiese en wetenskaplike teorieë wat aan maatskaplikewerkstudente oorgedra moes word, beklemtoon het. Volgens Kendall (2000:37) was veral Octavia Hill 'n voorstander daarvan dat die “gentle doers” en die “wise thinkers” hulle kennis en ervaring moes kombineer ten einde 'n meer wetenskaplike, filantropiese en professionele diens aan die kliëntsisteem te lewer. Gray (1998:9) is egter van mening dat maatskaplike werkers op hierdie stadium, in hulle strewe na professionaliteit grootliks “die wetenskap”, die “rasionele” en die “objektiewe” in dienslewering nagestreef het, terwyl diens aan die geheelmens, die gemeenskap asook maatskaplike hervorming, verwaarloos is. Daar het dus in die Verenigde State van Amerika 'n behoefte ontstaan om maatskaplikewerkdienslewering só te ontwikkel dat professionele dienslewering ook effektiewe dienste aan die *geheelmens* sou bied.

### 2.2.3 Maatskaplikewerkdienslewering en politieke transformasie in die Verenigde State van Amerika

Sedert 1960 is daar by instellings in die Verenigde State van Amerika waar maatskaplikewerkopleiding aangebied word, 'n beleid van politieke transformasie in die werwing van studente sowel as in personeelaanstellings gehandhaaf. Tydens hierdie periode is van studente verwag om nie alleenlik kennis oor die minderheidsgroepe en “ander” kulture op te doen nie, maar hulle moes ook 'n bepaalde multikulturele kompetensie as vereiste vir hulle kwalifikasie demonstreer (Meinert, Pardeck en Kreuger, 2000:101). Dieselfde skrywers beklemtoon dat maatskaplikewerkdienslewering op daardie stadium in die Verenigde State van Amerika in die lig van politieke transformasie ook al meer op die behoeftes van diverse gemeenskappe afgestem geraak het wat daartoe gelei het dat studente se onderrig dus ook meer inhoud oor die diverse kulture moes insluit.



#### **2.2.4 Maatskaplikewerkdienlewering en die bevrydingsera in die Verenigde State van Amerika en Verenigde Koninkryk**

Volgens Mackintosh (1998:122-135) het verskillende individue in die Verenigde State van Amerika in die sewentigerjare benaderings begin propageer om die maatskaplike kwessies van die gemarginaliseerde en minderheidsgroepe (byvoorbeeld onderdrukte groepe) aan te spreek. Kwessies soos byvoorbeeld aanspraak op basiese menseregte was tiperend van die bevrydingsjare, die 1960's tot 1970's, in die Amerikaanse en Europese kulture. Maatskaplike werkers het breedweg op een van die volgende twee wyses gereageer. Eerstens het sogenaamde "etnies-sensitiewe" konsepte begin posvat en/of tweedens is afsonderlike etnies-sensitiewe dienste vir minderheidsgroepe deur die minderheidsgemeenskappe self aangebied. 'n Soortgelyke proses het ook dieselfde tyd in die Verenigde Koninkryk plaasgevind (Mackintosh 1998:122-135) waar daar begin is om aandag aan die ontwikkeling van geskikte kultuursensitiewe benaderings te bestee met die oog daarop om die behoeftes van maatskaplike en kulturele diversiteit aan te spreek.

#### **2.2.5 Diversiteit in maatskaplikewerkdienlewering in Suid-Afrika**

Baie maatskaplike werkers in Suid-Afrika het die ontwikkeling van maatskaplike dienslewering aan diverse kliëntsisteme in die Verenigde Koninkryk en Verenigde State van Amerika gevolg, maar was weens die apartheidsbeleid in die land vir baie jare geïsoleer van vrye skakeling en kommunikasie op internasionale vlak. Die instel van die demokrasie in Suid-Afrika in 1994 het Suid-Afrikaanse maatskaplike werkers egter weer tot 'n hertoetrede tot die arena van billike maatskaplikewerkdienlewering in staat gestel. Uitdagende vraagstukke oor 'n groot aantal verwaarloosde kwessies, byvoorbeeld die ontwikkeling van kultuursensitiewe maatskaplike werk in Suid-Afrika, geniet sedert 1994 weer aandag (Mackintosh, 1998:122-135).



### 2.2.6 Ontstaansgeskiedenis van maatskaplike werk in Suid-Afrika

Gray (2000:99) en Potgieter (1998:20-21) wys daarop dat maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos in die res van die Westerse wêreld, vanuit 'n politieke proses ontwikkel het, wat dienslewering aan die kliëntsisteem legitiem gemaak het. In Suid-Afrika was die ontwikkeling van die professie van maatskaplike werk intiem verbind tot die welsynsbeleid van die regering van die dag. Dus het die regering in Suid-Afrika, wat vir 40 jaar 'n apartheidsregering was, 'n dominante rol in die voorsiening van welsynsdienste en dus ook in die onderrig van studente in maatskaplike werk vertolk. Die behoeftes van 'n eksklusiewe wit groep is hoofsaaklik aangespreek en is dus ook in die opleiding van maatskaplikewerkstudente beklemtoon.

### 2.2.7 Onderrig van maatskaplikewerkstudente in Suid-Afrika

Die fokus in maatskaplikewerkdienslewering is veral op eksklusiewe dienste vir die wit bevolking geplaas en dus was onderrig en onderrigmetodes ook hoofsaaklik gefokus op die behoeftes van die wit en bevoorregte studente (Mncwabe, 1990). McKendrick (1998:100), Potgieter (1998:21-23) en Simpson (2000:35) wys daarop dat, soos in die Verenigde State van Amerika, waar onderrig van maatskaplikewerkstudente gerig is deur die behoeftes van die vrywillige welsynsorganisasies, die eerste kursus in maatskaplike werk in Suid-Afrika ook deur 'n vrywillige organisasie geïnisieer is. In 1929 het die SAVF (Suid-Afrikaanse Vrouefederasie) 'n versoek aan die Transvaal Universiteitskollege (tans Pretoria Universiteit) gerig dat kinderleidinglesings asook maatskaplikewerklesings vir werknemers van die SAVF aangebied word. In 1932 word die eerste formele versoek vir maatskaplikewerkonderrig in Suid-Afrika gerig op grond van die bevindinge van die Carnegie Kommissie wat die *Wit Armblankevraagstuk* ondersoek het. Op hierdie stadium het die Universiteit van Stellenbosch en Transvaal Universiteitskollege reeds programme vir voornemende maatskaplikewerkstudente in plek gehad, maar slegs blankes kon daarvoor registreer. Diversiteit van studente is misken en studente is benadeel omdat hulle



in rasgeoriënteerde kompartemente moes studeer (Kendall 2000:84-85). Die eerste nie-wit studente in maatskaplike werk in Suid-Afrika het eers in 1941 formele onderrig aan die Jan H. Hofmeyr Skool vir Maatskaplike Werk te Johannesburg ontvang. Die stigter van die skool, Jan H. Hofmeyer het die volgende motivering aangevoer: "There is no future for this as a Christian nation save on the basis of a generous respect for the dignity of all men, an unwearying activity towards the removal of inequalities of opportunities and an open-hearted readiness to concede to others what we regard the fatherhood of God as meaning for ourselves".

Vanaf 1960 is afsonderlike universiteite vir swart, bruin en Indiërstudente in Suid-Afrika opgerig. Die Amerikaanse outeur Kendall (2000) maak spesiaal melding van McKendrick (Kendall, 2000:87) wat daarop wys dat 'n steeds groeiende getal studente van kleur hulleself vir die kursus in maatskaplike werk ingeskryf het, eerstens omdat die behoefte aan onderrig en tweedens ook die behoefte aan diens in die nie-wit gemeenskap, so groot was. Die apartheidsregering het deur middel van 'n beleid van afsonderlike onderrig, sosiale ongeregtheid in stand gehou en geen interaksie tussen verskillende kultuurgroepe of gesamentlike benutting van hulpbronne was moontlik nie. Mupedziswe (1997:233-243) beskryf die agtergrond van Afrikastudente van kleur as dat hulle arm was, oor min tot geen bronne beskik het, van ontoepaslike literatuur gebruik moes maak en meestal op uitsluitlik Westerse literatuur en teorieë moes staatmaak. McKendrick (1998:103) meld dat maatskaplikewerkonderrig in terme van kennis en vaardigheid tegnies gesofistikeerd was, maar slegs op die bevoorregte, minderheids- en wit groep se behoeftes gemik was. McKendrick (1994:317) wys verder daarop dat die oorgang vanaf die teorie na maatskaplikewerkpraktyk besonder kompleks is en 'n hoë mate van volwassenheid van die student vereis. Die afleiding sou dus gemaak kan word dat hierdie onderrig wat in aparte kontekse aangebied was, die student se leerervaring en ontwikkeling tot volwassenheid kon benadeel.

Politieke gebeure in Suid-Afrika in die laat 1960's tot 1970's het daartoe gelei dat die onderdrukte groepe soos byvoorbeeld swart en bruin kultuurgroepe hulle



versoeke al meer begin stel het (Potgieter, 1998:22). Dié vertoë het uiteindelik tot 'n politieke bevrydingsera gelei waar op konkrete wyses gepoog is om ook die welsynsbehoeftes en die onderrig van maatskaplikewerkstudente van die breë gemeenskap aan te spreek.

### 2.2.8 Bevrydingsera in Suid-Afrika

Gedurende die bevrydingsera in Suid-Afrika in die 1980's het buitelandse fondse ten opsigte van ontwikkeling beskikbaar geraak aangesien die buiteland die proses van bevryding van die meerderheid goedgesind was en geld hiervoor bewillig het. Die fokus in maatskaplike werk het geleidelik begin verskuif na die behoeftes van die meerderheid van die bevolking wie se maatskaplike behoeftes, soos ook die geval met die meeste ander behoeftes, tot op hierdie stadium afgeskeep was. Hierdie aksies was meestal gedryf deur die anti-establishmentsektor (Gray 2000:99). Gebeure na afloop van die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het gelei tot die aanvaarding van die ANC se beleidsdokument, Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (ANC, 1994). Hierin word riglyne gegee vir die rekonstruksie en ontwikkeling van die welsynsdienlewering in Suid-Afrika. Die Witskrif vir Welsyn in Suid-Afrika (ANC, 1997) het gevolg en eis die ontsluiting en ontwikkeling van mensepotensiaal en kapasiteit sowel as die sinvolle benutting van alle beskikbare hulpbronne. Gray (2000) en Simpson (2000) beklemtoon die terapeutiese aard van welsynsdienste wat steeds op hierdie stadium in Suid-Afrika gegeld het en dus ook in die onderrig van studente ingesluit is. Maatskaplikewerkdienslewering was steeds op modelle in Westerse lande sowel as op die geskiedenis van die professie in Suid-Afrika gegrond. Die hoofsaaklike gebruik van en steun op Amerikaanse en ander buitelandse literatuur word onder andere as rede hiervoor aangevoer deur Rankin (1997) en Mupediswa (1997) in Gray (2000:101) asook Mackintosh (1998:128). Dit blyk in die lig van bogenoemde veranderende politieke omstandighede in Suid-Afrika dat ook die Suid-Afrikaanse welsynskonteks in die toekoms belangrike aanpassings in terme van dienslewering, maar ook in terme van die onderrig van studente sal moet maak.



### 2.2.9 Die toekoms van maatskaplike werk in Suid-Afrika

In die lig van die feit dat hoofsaaklik buitelandse literatuur met die klem op gevallewerk vir maatskaplikewerkonderrig en -dienslewering in Suid-Afrika gebruik word, behoort daar op plaaslike gebied 'n dramatiese en bevrydende paradigmaskuif weg vanaf onderdrukkende gevallewerk ("oppressive casework") na 'n gebalanseerde, intersektorale, ontwikkelingsgerigte praktyk gemaak te word (Gray 2000, Simpson 2000, Strydom 2000 en Drower 1999).

Volgens Strydom (2000:90) is skrywers soos Desai (1987) en Midgeley (1981) dit eens dat in Suid-Afrika wegbeweeg moet word van die Amerikaanse en Britse benaderings. Hierdie skrywers beklemtoon dat teoretiese modelle wat vir die ontwikkelingsbehoefte in Suid-Afrika geskik en relevant is, tot stand moet kom. Drower (1999:237) beklemtoon dat die Suid-Afrikaanse welsynsisteem 'n produk is van die geskiedenis van kolonialisme en skending van menseregte, sowel as 'n ongelyke verdeling van bronne en wys ook daarop dat *personeel deeglik toegerus moet wees om binne die ontwikkelingsgerigte benadering welsynsdienste te beplan en te voorsien*. Strydom (2000:89) beklemtoon die aard van die huidige praktyk in Suid-Afrika en meld dat die basiese verwagtinge en kompetensies wat aan die beginnerspraktyk gestel word, dié van 'n ontwikkelingsgerigte en diverse praktyk is. Ontwikkelingsgerigte onderrig en akkommodering van diversiteit sal dus in die toekoms ook in die onderrig van maatskaplikewerkstudente moet reflekteer.

### 2.2.10 Toekomstige maatskaplikewerkonderrig in Suid-Afrika

Vervolgens sal kortliks gelet word op die eise wat in die toekoms tydens die onderrig van maatskaplikewerkstudente aangespreek sal moet word.

#### 2.2.10.1 *Verinheemsing van teorie en praktyk*

Drower (1999:238) en McKendrick (1998:99, 105) beklemtoon dat teorie en



praktyk eie aan die behoeftes van Suid-Afrika moet wees en dus verinheems moet word. Die verinheemsing van teorie en praktyk deur akademici is noodsaaklik en die ontwikkeling van onderrigmetodes en die identifisering van leerervarings wat vermoëns, sterktes, kennis en vaardighede van die leerder bevorder, moet gerig wees op die leerders van onbevoorregte maar ook diverse agtergronde. McKendrick (1998:107) beklemtoon dat hierdie transformasie nie beteken dat alle leerinhoud van die verlede van geen waarde is nie. Maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos ook elders, het die tweeledige funksie van ***mensverandering*** en ***gemeenskapsverandering*** ten doel. Die Witskrif vir Welsyn (ANC, 1997) sluit hierby aan en doen 'n beroep op maatskaplikewerkdosente om kreatief en verantwoordelik op die huidige gegewe in Suid-Afrika te reageer.

#### 2.2.10.2 ***Uitkomsgebaseerde onderrig***

Volgens McKendrick (1998:106) het die huidige regering se Witskrif vir Hoër Onderwys (1997) verdere verreikende implikasies vir transformasie in die hoër onderwys. Engelbrecht (2002:2) beklemtoon die uitkomsgebaseerde aard van huidige onderrig asook die toeganklikheid van onderrig vir 'n groter en meer verteenwoordigende groep voornemende studente. Uitkomsgebaseerde onderrig fokus volgens Engelbrecht (2002) veral op die proses van leer in terme van bekwaamhede ("competencies"), en nie net op dit wat geleer word nie, maar ook op ***hoe*** dit geleer word.

#### 2.2.10.3 ***Maatskaplikewerkonderrig en bemagtiging van studente***

McKendrick (1998:108) is van mening dat die grootste taak van maatskaplikewerkonderrig is om 'n grondige basis te vind vir maatskaplike ontwikkeling en ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk met die nodige klem op die praktiese implikasies daarvan. Studente en akademici behoort in hierdie soektog gesamentlik besig te wees met 'n nuwe vorm van onderrig, naamlik die leer en skep van kennis deurdat verantwoordelikheid vir eie kritiese denke, analise, sintese en kritiese evaluering geneem word. In teenstelling hiermee staan die vroeëre leer deur die blote onkritiese aanvaarding van kennis wat van sogenaamde kenners afkomstig is. McKendrick (1998:108) meld verder: "If the aim is to



prepare social workers capable of facilitating social development, then they, like their future clients, will need to learn by being empowered". Hierdie stelling word bevestig deur Engelbrecht (2002:255) wanneer hy in 'n definisie vir supervisie aan studente vanuit die ontwikkelingsgerigte perspektief besondere klem lê op aspekte soos die *proses* van onderrig, ondersteuning en bestuur om studente se bekwaamhede volgens die uitkomste van die opleidingsinstansie se praktykonderrigprogram te ontwikkel, begeleiding tot die integrering van teorie en praktyk deur die student, maar ook interaktiewe leiding, gebaseer op onderrigbehoefte, akademiese ontwikkeling en *bemagtiging van studente*.

#### 2.2.10.4 *Maatskaplikewerkonderrig en bemagtiging van dosente*

McKendrick (1998:110) doen 'n beroep op maatskaplikewerkdosente om *hulleself* te bemagtig tot 'n sogenaamde nuwe, inheemse of toepaslike benadering tot maatskaplikewerkonderrig. 'n Toepaslike of inheemse benadering sal die student in staat stel om gepas op die behoeftes van die diverse kliëntsisteem in Suid-Afrika te reageer, maar vereis terselfdertyd ook 'n bepaalde vaardigheid (kyk ook paragraaf 2.7) by die dosent wat die onderrig aanbied.

Saam met genoemde vaardigheid waaroor die maatskaplikewerkdosent moet beskik, stel McKendrick (1998:10) ook voor dat 'n relevante maatskaplikewerkpraktyk in Suid-Afrika se ontwikkelende demokrasie daargestel word wat voldoen aan maatskaplikewerkwaardes soos onder andere gelykheid, nie-onderdrukking, respek, volhoubaarheid, deursigtigheid en "ubuntu". Net soos wat hierdie waardes in die praktyk deur maatskaplike werkers teenoor die kliëntsisteem uitgeleef moet word, behoort dit ook deur die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse studentepopulasie gedemonstreer te word.

In die lig van die voorafgaande inligting blyk dit dat die professie van maatskaplike werk ontwikkel het van waar die kliëntsisteem se behoeftes aanvanklik uit liefdadigheid deur maatskaplike werkers aangespreek is tot waar groter sosiale geregtigheid in dienslewering vereis was. Dieselfde ontwikkeling van dienslewering is ook tydens die onderrig van studente in maatskaplike werk,



vereis. Maatskaplike werk word tans uitgedaag om voorsiening te maak vir relevante onderrig van maatskaplikewerkstudente sowel as dienslewering binne 'n verskeidenheid van kontekste, soos byvoorbeeld 'n relevante inheemse en Suid-Afrikaanse konteks waar diversiteit geakkommodeer en gerespekteer word.

## 2.3 DIE RASIONAAL VIR SOSIOKULTURELE DIVERSITEIT

Mackintosh (1998:128) beklemtoon dat maatskaplike werk in Suid-Afrika nie alleenlik na 'n meer inheemse metodologie moet soek nie, maar dat ook voorsiening gemaak moet word vir die *sosiokulturele diversiteit* in Suid-Afrika. Kwessies soos die volgende behoort in dienslewering in 'n multikulturele omgewing as grondslag vir diverse dienslewering gesien te word en dus ook in die onderrig van maatskaplikewerkstudente gereflekteer te word (Mackintosh, 1998:130-135 en Lu, Lum en Chen, 2001:9):

### 2.3.1 Taal, kommunikasie en institusionele verandering

Volgens McKay en Romm (1992:142) is dit 'n bewys van ongelyke menseregte wanneer 'n kliënt of dan ook 'n student in maatskaplike werk nie in sy/haar moedertaal aangespreek word nie. Moontlike oplossings vir hierdie situasie word deur die skrywers aangedui as eerstens die benutting van opgeleide tolke, tweedens die plasing van 'n maatskaplike werker in 'n gemeenskap op grond van taalvaardigheid of derdens die onderrig van maatskaplike werkers om veeltalig te wees. Die sukses van die genoemde oplossings word deur die institusionele kultuur ten opsigte van diversiteit binne 'n bepaalde opset bepaal. Alle moontlike rekonstruksie wat benodig mag word ten einde sosiokulturele diversiteit en ook gelyke geleenthede in terme van taal, kommunikasie of institusionele verandering te bevorder, behoort tot uitgevoer gebring te word.

### 2.3.2 Die transkulturele of uitgebreide familiesisteem

'n Gesin wat nie 'n tradisionele nukleêre gesin is nie, kan ook 'n positiewe funksie vervul.



Soos wat hierdie aspek in die verhouding van die maatskaplike werker teenoor haar/sy kliënte 'n kwessie kan wees, sou dit dienoreenkomstig ook in die onderrig van studente in maatskaplike werk 'n belangrike kwessie, maar ook 'n *sterkte* kan wees (Webster, 2000:23). In dienslewering aan kliënte en dus ook in die onderrig van studente kan die uitgebreide gesinsisteem effektief as 'n hulpbron benut word om die kliënt/student se maatskaplike ontwikkeling te stimuleer.

### 2.3.3 Kultuursensitiwiteit

Volgens Mackintosh (1998:133) behels kultuursensitiwiteit nie slegs kennis van ander kulture nie, maar word dit in der waarheid gebaseer op die kernwaardes van gelykheid en sosiale geregtigheid. Vreemde kulture is dus nie in hulle andersheid *minderwaardig* nie. 'n Bemagtigingsmodel behoort te verseker dat die praktyk *inklusief* en sover moontlik verteenwoordigend van *alle* betrokke sosiokulturele groepe is. Mackintosh (1998:133) meld dat in dienslewering in 'n diverse konteks voldoende aandag aan die *konteks* van die plaaslike omstandighede gegee moet word om sodoende te verseker dat gelykheid en sosiale geregtigheid ten opsigte van die kliëntsisteem/student gedemonstreer word.

### 2.3.4 Magsdeling

Maatskaplike werk in Suid-Afrika, soos ook elders in die wêreld, is volgens Mackintosh (1998:135) tans onder groot druk om *mag te deel* in 'n poging om ontwikkeling te bewerkstellig. Mackintosh (1998) staaf sy beskouing deur ook te verwys na Dominelli (1996) en Midgeley (1996) wat 'n soortgelyke beskouing oor magsdeling openbaar. In Suid-Afrika behoort maatskaplike werk 'n breë reeks response te ontwikkel ten einde die maatskaplike kwessies soos byvoorbeeld armoede, MIV/Vigs en werkloosheid wat die land tans in die gesig staar suksesvol aan te spreek. Een poging sou kon wees om *menslikheid* te demonstreer deur diverse kulture, verskille en uniekheid in dienslewering aan kliënte en dus ook in die onderrig van maatskaplikewerkstudente te respekteer.



### 2.3.5 **Kultuur as 'n hulpmiddel**

Forte (1999:52) beskryf kulturele gelowe, seremonies, kunsvorme, taal, verhale en wyses van kommunikasie as verskillende kulturele hulpmiddels wat benut kan word om probleme en behoeftes in maatskaplikewerkdienlewering en dus ook in die onderrig van studente aan te spreek. Genoemde skrywer verwys na genoemde kultuurgoedere as noodsaaklike hulpbronne om strategieë van optrede te bepaal. Die wyse waarop kulturele gebruike in daaglikse omgang benut word, is kenmerkend van spesifieke gemeenskappe en kultuurgroepe se leefwyse. 'n Voorbeeld sou wees dat in 'n gegewe gemeenskap die individue baie sterk staat maak op die ondersteuning van naasbestaendes, terwyl dit in 'n volgende gemeenskap nie die geval is nie. Forte (1999) verwys verder na die "cultural lag" wanneer individue aanpassingsprobleme ondervind om hulle gevestigde kulturele gebruike by 'n veranderende gemeenskap aan te pas, byvoorbeeld die aard van die gaste tydens 'n kersfeespartytjie in 1955 in die VSA (baie homogeen) teenoor die 1990's (baie divers). Sommige individue mag baie afgeskeep en selfs onbillik behandel voel. Net soos wat hierdie verskynsels by die kliënte van die maatskaplike werker mag voorkom, sou dit ook die geval met studente in 'n veranderende onderrigsituasie kan wees.

Sikhitha (1996:61) is van mening dat diversiteit (verskille of ooreenkomste in kultuur) dikwels die maatskaplike werker van die kliëntsisteem en dus ook die opvoeder van die student vervreem en sodoende begrip en interaksie benadeel. In 'n land soos Suid-Afrika waar diversiteit dominant is, staan die helpende professies soos maatskaplike werk dus voor groot uitdagings om dramatiese pogings aan te wend ten einde effektiewe en billike diens, asook onderrig, oor verskille heen te lewer.

Die benutting van kulturele diversiteit blyk in die lig van die voorafgaande inligting 'n waardevolle hulpmiddel in die oordra van respek vir verskillende gemeenskappe maar ook 'n noodsaaklikheid ten einde sosiale geregtigheid tydens dienslewering te bevorder.



## 2.4 RELEVANTE BEGRIPPE BINNE DIE MULTIKULTURELE KONTEKS

Vervolgens word 'n algemene beeld van die betekenis en inhoud van 'n verskeidenheid begrippe binne die multi-kulturele konteks deur middel van 'n literatuuroorsig gegee.

### 2.4.1 **Kultuur**

Volgens Devore en Schlessinger (1996:43), Fellin (2000:261), Mackintosh (1998:119) en Miley, O'Melia en Du Bois (2001:43), word die konsep "kultuur" gebruik as kollektiewe begrip vir die simboliese, aangeleerde, nie-biologiese aspekte van menslike gedrag soos byvoorbeeld taal en gebruike waardeur 'n spesifieke groep van 'n ander onderskei word. 'n Kultuur deel algemene aspekte soos taal, godsdiens, kleredrag, gebruike en oortuigings. Alle aangeleerde vorme van gedrag vorm deel van 'n groep se kultuur. Volgens Maré en Verhelst (1990) in Mackintosh (1998:119) is kultuur "all that which we are not born with" of "... the sum total of the original solutions that a group of human beings invent to adapt to their natural and social environment". Die definisie in die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:36) sluit by genoemde skrywers aan en sê kultuur is "'n sisteem wat kennis, oortuiging, kuns, sedes, reg en enige ander bekwaamhede en gewoontes wat deur lede van 'n samelewing gedeel word," insluit.

Van der Merwe (2001:268-269) beklemtoon die gelykwaardigheid van verskillende kulture en beskryf kultuur per definisie ook soos in die vorige paragraaf. Die skrywer beklemtoon dat "kultuur" die politieke ordening, juridiese organisasie en rituele sanksionering van 'n gemeenskap insluit. Van der Merwe (2001:269) is van mening dat kultuur die ruimte is waarbinne die spel om erkenning institusioneel gereguleer en individueel uitgespeel word.

Van Staden (1997:284) meld dat kultuur multi-dimensioneel is. Kultuur is die agtergrond waaroor elke individu beskik en wanneer hy/sy dus in 'n gesin of groep



betrokke raak, word lidmaatskap van en deelname aan 'n verskeidenheid van omstandighede tegelykertyd deel van die individu se huidige gedrag.

Mncwabe (1990:25-29) beskryf kultuur as 'n algehele wyse van leef. Hierdie skrywer beklemtoon die feit dat dit noodsaaklik is om ook vanuit 'n opvoedingsoogpunt na hierdie begrip te kyk in terme van aspekte wat enersyds bevorderlik of andersyds steurend is vir die opvoeding en ontwikkeling van die individu. Tegnologiese en ekonomiese disfunksies wat byvoorbeeld bydra tot sosiale ongeregtigheid is inderdaad deel van 'n spesifieke kultuur en moet in ag geneem word as areas waarbinne mag en konflik problematies mag wees. Omdat kultuur 'n leefwyse is, bring die leerder saam met hom/haar ook bepaalde belangstellings, vooroordele, entoesiasme, sterktes en beperkings na die leersituasie en skep dus die kulturele konteks waarbinne die opvoeder sy/haar taak moet verrig.

#### 2.4.2 Multikulturaliteit

Volgens Carlson, Brack, Laygo, Cohen en Kirkscey (1998:76) verwys multikulturaliteit spesifiek na etnisiteit, ras en kultuur. Kahn en Denman (1997:117-119) verwys na die konsep van multi-ras, wat die individue beskryf wie se ouers lede van histories verskillende rasse-groepe is. In so 'n geval sal die individu natuurlik ook 'n multi-kulturele agtergrondgeskiedenis hê.

Malahleka en Woolfe (1991:50) is van mening dat 'n multikulturele werkswyse vir maatskaplike werkers respek vir die waardigheid en individualiteit van die ander, asook 'n besliste vermyding van stereotipering impliseer. In multikulturele werk moet die sterktes wat binne verskillende gemeenskappe opgesluit is beslis as hulpbronne geïdentifiseer word. Die verskillende gesinstrukture, opvoedingsmetodes en besluitnemingsprosesse wat in verskillende kulture geld, kan as voorbeeld genoem word. Malahleka en Woolfe (1991:50) beklemtoon verder ook die magswanbalans wat dikwels in 'n multikulturele opset ter sprake is. Die belangrikheid van 'n deurlopende evaluering van maatskaplike werkers se



eie houding teenoor multikulturele groepe en dus ook die opvoeders (Walter en Staton, 2000:458-459) word beklemtoon. Irrelevante beleid, gebrekkige befondsing, negatiewe houdings teenoor multikulturaliteit deur dosente, ontoereikende hulpbronne en ontoepaslike onderrig word deur Malahleka en Woolfe (1991:50-63) as moontlike slaggate of hindernisse vir die suksesvolle implementering van die multikulturele praktyk gesien. Fellin (2000:261) waarsku dat die begrip “multikulturaliteit” soms onduidelik en vaag gebruik word. Hierdie skrywer lê veral klem op ’n goeie begrip vir die funksies van kultuur, die sterktes wat in elke kultuur bestaan asook die kompetensie van elke maatskaplike werker en dus ook opvoeder van maatskaplikewerkstudente om sensitief vir verskille in kultuurgroepe te wees en ook dienslewering daarby aan te pas. ’n Basiese doelstelling van die multikulturele praktyk is volgens Fellin (2000:267) en Walker en Staton (2000:458-459) om **verandering**, gebaseer op sosiale gelykheid in ’n gemeenskap te weeg te bring. Multikulturele praktyk kan verder volgens Hamilton in Fellin (2000:268) ook as ’n politieke beweging gesien word wat die kollektiewe bemagtiging van vroeëre ontmagtigde groepe nastreef. Multikulturaliteit streef dus ’n bemagtigingsproses na waar geen kulturele groep as minderwaardig ten opsigte van die volgende een gesien word nie. Schmidt et al. (2001:615) wys daarop dat hierdie bemagtigingsproses in ’n atmosfeer van veiligheid en vertroulikheid moet plaasvind. Hierdie atmosfeer is gebou op respek, openlikheid, energie, sensitiwiteit en opwinding. Opwinding stimuleer die waardering vir verskillende kulture, sterktes, talente en perspektiewe en help leerders om interne en eksterne hindernisse te oorkom en eie sterktes te assesser en te benut.

#### 2.4.3 Diversiteit

Carlson et al (1998:76) is van mening dat die begrip “diversiteit” na menslike en individuele verskille verwys wat opgesluit lê in aspekte soos ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, ouderdom, fisiese vermoëns, gestremdhede of enige ander eienskap in terme waarvan ’n individu sou verkies om hom- of haarself te definieer. Cushner, McClelland en Safford (1992:24) sluit by bogenoemde aan,



maar beklemtoon ook dat diversiteit vanuit 'n onderrigpunt diegene impliseer wat spesiale onderrig benodig (byvoorbeeld 'n gehoorgestremde), asook diegene wat beduidend verskillende leefstyle handhaaf (byvoorbeeld stedelik teenoor platteland, ekstreme armoede teenoor ekonomiese welgesteldheid) en diegene wie beduidend beïnvloed word deur sosiale klas- of godsdienstige klassifikasies. Op grond van hierdie omskrywing sal enige gemeenskap op enige gegewe tydstip 'n diverse gemeenskap wees waar mense uit verskillende agtergronde gelyktydig verskillende waardes, norme, taalgebruik en godsdiens sal beoefen.

Walters, Strom-Gottfried en Sullivan (1998:353-354) gebruik die term “diversiteit” as beskrywend van groepe mense wat ondervertegenwoordig is in die politieke arena, die opvoedkunde, die besigheid, grondeienaarskap en ook indiensneming. As sodanig mag diverse groepe dus insluit persone van kleur, vroue, immigrante, lesbiese en gay individue asook individue met gestremdhede. Hierdie skrywers is egter ook van mening dat in plaas van slegs op groepe mense te fokus, eerder ook na die *impak* van ervarings soos onderdrukking, bevoorregting en diskriminasie op mense gekyk behoort te word. Hierdie ervarings sou 'n verdere affektiewe dimensie aan die begrip “diversiteit” gee.

Gutiérrez, Fredrickson en Soifer (1999:410) ondersteun die belangrikheid van die impak van vorige ervarings in terme van diversiteit, maar voeg die *affektiewe* en *gedragskomponente* by wanneer diverse groepe diverse ervarings deurleef het. Emosionele afstand of afsydigheid te wyte aan vroeëre onderdrukkende ervarings mag by leerders ervaar word. Verder word beklemtoon dat die affektiewe dimensie binne diversiteit die *opvoeders/dosente* mag raak aangesien hulle bevooroordeelende en ontoepaslike optrede teenoor afsydige studente mag openbaar.

#### 2.4.4 Etnisiteit

Mackintosh (1998:119) en Devore en Schlessinger (1998:44) stel dit dat 'n etniese groep 'n kategorie mense is wat hulleself in terme van gemeenskaplike afkoms en



kultuur identifiseer. Alhoewel nie noodwendig nie, hou etnisiteit in baie gevalle verband met politieke dominansie of subordinansie. Die aard van politieke bestuur, die mobilisering van mag en beskikbaarheid van hulpbronne versterk soms die politiese dimensie wat aan etnisiteit gekoppel word. Deur die politieke dominansie van die apartheidsregering in Suid-Afrika was onderdrukking en skending van menseregte en sogenaamde “aparte ontwikkeling” in die vorige bedeling in die land geregverdig. Maré (1993) in Mackintosh (1998:120) waarsku dat etnisiteit nie in oorvereenvoudigde vorm slegs as ’n wyse van politieke manipulerings deur ’n minderheidsgroep met die doel om mag te verkry, gesien moet word nie. Etnisiteit behels inderdaad ook die potensiaal vir die erkenning en beskerming van kulturele diversiteit.

Ten slotte wys skrywers soos Degenaar (1993) en Simpson (1993) in Mackintosh (1998:121) en Devore en Schlessinger (1996:46) op die feit dat die begrippe “nasies” en “nasiebou” histories- en ideologies-gekonstrueerde begrippe is. Oorbeklemtoning van ooreenkomste of verskille tussen sogenaamde “gevoorderde” en “primitiewe” kulture kan maklik lei tot ’n “kookpot” waar kulturele en etniese ooreenkomste en verskille opnuut tot nadeel van die onderskeie groepe mense gestereotipeer word. Pozzuto (2001:159) beklemtoon dat ’n nasie só divers soos die van Suid-Afrika ’n sogenaamde “universal fallacy” sal nastreef indien gepoog sal word om alle Suid-Afrikaners se behoeftes binne ’n enkele kategorie van behoeftes, wense, aspirasies, begeertes en identiteit aan te spreek. In Suid-Afrika met sy elf amptelike tale wat elkeen sy eie kultuur impliseer, word ’n benadering waar elkeen van hierdie verskillende wêreldes afsonderlik gerespekteer en geakkommodeer word, benodig. Nie alleenlik verskil die behoeftes van die verskillende groepe nie, maar die persepsie van behoeftes en probleme verskil ook van een kultuur na die volgende.

Mackintosh (1998:135) meld dat die problematiek rondom nasiebou nie ’n unieke Suid-Afrikaanse situasie is nie. Maatskaplike werk is wêreldwyd onder druk om geskikte response op moeilike kwessies in ’n gegewe land op ’n spesifieke tyd te gee. Wat in Suid-Afrika benodig word, is ’n kulturele perspektief wat die uiterste



van groepe kan kombineer, 'n óf/ófkeuse sal vermy, maar wat tot die suksesvolle aanspreek van mense se behoeftes in 'n kultureel-diverse omgewing sal lei (Mackintosh, 1998:122).

#### 2.4.5 Sosiale Geregtigheid

Sosiale geregtigheid verwys volgens Greene (1998) in Ayers, Hunt en Quinn (1998:xxix) na 'n scenario wat behoort te wees *vir alle mense uit alle sfere van die gemeenskap* nie slegs op morele gebied nie, maar veral ook op praktiese en materiële gebied. Ayers et al. (1995:xvii) beklemtoon dat wanneer sosiale geregtigheid in onderrig gerespekteer word, die dosent enersyds die hoop, die drome, die vaardighede en die vermoëns van die student in ag moet neem, maar andersyds nie uit die oog verloor wat hierdie student se historiese agtergrond, kulturele omgewing en ekonomiese realiteite is nie. Pelton (2001:433) verwys na sosiale geregtigheid as kenmerkend van 'n gemeenskap waar geen diskriminasie plaasvind nie en waar alle individue volkome aanvaar en tuis voel. Sosiale geregtigheid moet gebaseer wees op beginsels wat op *gelyke basis* toegepas word en nie op passie of sentiment nie.

#### 2.4.6 Onderdrukking

Volgens Miley et al. (2001:85) gaan magteloosheid en onderdrukking hand aan hand. Onderdrukking verwys na verhoudings van dominansie en eksploitering op ekonomiese, maatskaplike asook sielkundige gebied tussen individue, groepe, klasse, gemeenskappe sowel as op globale gebied tussen volksgroepe. Onderdrukking is die ongeregtigheid wat spruit uit dominansie en beheer van een groep oor bronne en geleenthede, wat sekere groepe bo ander bevoordeel en ander weer benadeel. Onderdrukking manifesteer in diskriminerende, verontmenslikende aksies waar sekere groepe as minderwaardig teenoor ander gesien word.

'n Bekende en internasionale voorbeeld van onderdrukking is die Jode wat deur



die Holocaustervaring erge onderdrukking en skending van menseregte ervaar het. Net so sou ook gesê kan word dat die toepassing van die apartheidsbeleid in Suid-Afrika tot erge skending van menseregte gelei het. Waxman (2000:59-64) wys op die ernstige nagevolge vir die nageslagte van die Holocaust-slagoffers. Weens die oordrag van een geslag na die volgende, openbaar die nageslag van Holocaust-slagoffers nog steeds emosionele nagevolge soos 'n swak selfbeeld, gebrek aan self-determinasie, skuldgevoelens, selfverwyt en 'n algehele onvermoë om mense te vertrou of om emosies te verwoord en te hanteer. Waxman (2000:59) meld, "What cannot be talked about, cannot be put to rest. And if it is not, the wounds will foster from generation to generation".

Miley et al. (2001:86) en Graham (2002: 43) wys ook op die *impak* van sogenaamde "victim blaming". Dit gebeur dikwels dat slagoffers van onderdrukking geblameer word vir hulle omstandighede en etikette soos minderwaardig, of geneties-ontoereikend aan hulle gekoppel word. Slagoffers wat hierdie verwyte ervaar, assimileer dit in hulle selfbeeld en openbaar dan inderdaad gedrag van onbevoegdheid, afhanklikheid en verwerping. Maatskaplike werkers en dus ook opvoeders het 'n taak om hierdie persone tydens 'n onderrigsituasie te bemagtig en alle vorme van onderdrukking aan te spreek.

#### 2.4.7 Menseregte

Volgens Dewees en Roche (2001:137-139) en George (1999:15) is onvervreembare inherente regte van die menslike wese tegelyk bekend en vaag. Nogtans vorm basiese menseregte die basis vir interpretasie van meer komplekse kwessies soos sosiale geregtigheid, gelykheid en bemagtiging in maatskaplike werk. Menseregte word deur George (1999) gedefinieer as "... those rights which are inherent in our nature and without which we cannot live as human beings ...". Menseregte kan dus omskryf word as daardie regte en vryhede waarop alle mense geregtig is, doodgewoon omdat hulle tot die menslike spesie behoort. Vanuit 'n internasionale oogpunt word alle dimensies van menseregte, burgerlik, politiek, maatskaplik, ekonomies en kultureel as volkome gelyk en



krities beskou ( De Wees en Roche, 2001:137-139 en George, 1999:15).

Tans word wêreldwyd erge skending van menseregte aangetref. Menseregte word gefragmenteerd eerbiedig en etniese en godsdienstige twiste skend mense se basiese regte. Weens hierdie realiteit en ook as gevolg van 'n internasionale belangstelling in maatskaplike ontwikkeling is die debat oor menseregte tans prominent.

Deweese en Roche (2001) en George (1999) beklemtoon laastens dat in die onderrig van maatskaplike werkers 'n duidelike onderskeid moet blyk tussen menseregte as *behoefte* en menseregte as 'n *reg*. Die bevrediging van 'n reg is vir elke maatskaplike werker en dus ook opvoeder in maatskaplike werk 'n verpligting en moet dus tydens die onderrigproses gedemonstreer word.

#### 2.4.8 Postmodernisme

Edwards en Usher (1994) in Lemmer (1999:176) beskryf die postmodernisme as 'n “ .... umbrella term for a historical period, a condition, a set of practices, a cultural discourse, an attitude and a model of analysis”. Volgens Lemmer (1999) is daar onderliggend aan hierdie definisie 'n skeptisisme, twyfel en kritiek teenoor die bestaande.

Die postmodernisme daag alle bestaande, vasgestelde en universele tradisies en gebruike uit. Dit is volgens Martinez-Brawley (1999:333-334) nie vreemd dat maatskaplike werkers tans ook by hierdie debat inskakel nie omdat dié professie nog altyd in 'n grys gebied ten opsigte van ortodoksheid en onortodoksheid beweeg het. Maatskaplike werk is gemoeid met sekere areas van konformiteit terwyl ander areas weer klem lê op die aanhoor van die onderdrukte stemme. Maatskaplike werk beskik tradisioneel oor morele ondertone en waardes waarvolgens die helpende proses gerig word. Weliswaar is hierdie waardes eurosentries van aard en meer as ooit is maatskaplike werk tans in debat ten einde die oorlewing van die professie in die lig van heterogene en diverse samelewings



te verseker. Volgens Martinez-Brawley (1999) is die uitdaging vir maatskaplike werk tans om 'n nuwe teorie daar te stel. Hierdie teorie moet voorsiening maak vir “caring, healing and change” wat oor kontinente, tale en grense heen effektief sal wees. Net so sou hierdie denke ook van toepassing kan wees op die opvoeder-studentsituasie in maatskaplike werk.

Coulby en Jones (1995:88) en Graham (2002:3-6) beklemtoon die funksie van die postmodernisme, naamlik om denke te stimuleer. Hierdie skrywers waarsku dat postmodernisme op sigself nie 'n geskikte antwoord op die huidige uitdagings kan gee nie, maar dat maatskaplike werkers en opvoeders wel hierdeur uitgedaag word om onder andere krities op die huidige verhouding tussen kultuur, mag en kennis te reflekteer.

#### 2.4.9 Bevoorregting

Garcia en Van Soest (1997:119), Moody en Green (2001:151) en Miley et al. (2001:69) verwys na die nie-benadeelde of bevoorregte groep in samelewings wat dikwels van navorsing oor algemene welsyn en aanpassing uitgesluit word, omdat verkeerdelik aanvaar word dat hulle gunstige ekonomiese en nie-benadeelde omstandighede suksesvolle aanpassing waarborg. Maslow (1973:27) verwys na aanpassingsprobleme soos byvoorbeeld verveling en kritiek wat 'n bevoorregte of oorgestimuleerde leerder in 'n klassituasie mag veroorsaak en ervaar. Eersgenoemde literatuur beklemtoon ook dat *skuldgevoelens* van die bevoorregte leerder ten opsigte van die benadeelde leerder dikwels in die klassituasie hanteer moet word. Die bevoorregte leerder besef dat hy/sy meer geleenthede en hulpbronne tot sy/haar beskikking gehad het en skuldgevoelens hieroor mag die bevoorregte student se volle persoonlikheidsontplooiing benadeel.

#### 2.4.10 Verinheemsing

Van der Merwe (2001:271) maak melding van “eurosentrisme” waar Europees-georiënteerde wyses van optrede en denke binne die Suid-Afrikaanse konteks



benut word. Hy beklemtoon die toenemende behoefte aan “afrikanisering”. Popkewitz en Brennan (1998:54) wys op die noodsaaklikheid van relevante onderrig binne ’n gegewe konteks. Verinheemsing is ’n aktuele konsep wat dikwels in besprekings oor maatskaplike werk en onderrig in ontwikkelende lande voorkom. Volgens Engelbrecht (2001b:347-356) en Osei-Hwedie (1996:215-225) verwys hierdie konsep na die toepaslikheid of relevansie van bepaalde teorieë, waardes en norme binne ’n gegewe konteks. Hier moet dus ook vir die eise van ’n spesifieke kulturele omgewing en die waardering vir menswees binne bepaalde gemeenskappe voorsiening gemaak word. Volgens Drower (2002:18) en Mamphiswana en Noyoo (2000:21-31) is dit ’n realiteit dat Suid-Afrika ’n pertinente, diverse gemeenskap is en behoort maatskaplike werk dus ook tydens die onderrig van maatskaplike werkers in Suid-Afrika, voorsiening te maak vir betekenisvolle response op die behoeftes van die totale bevolking. Die historiese, kulturele, taal en ideologiese diversiteit moet te alle tye in ag geneem word.

In die lig van die voorafgaande literatuuroorsig kan afgelei word dat die multi-kulturele veld ’n baie wydomskrewe terrein behels en dat ’n verskeidenheid terme as wissel terme vir die begrip “diversiteit” gebruik word (Engelbrecht, 1997:73). Vir die doel van hierdie studie sal die term “diversiteit” voortaan benut word as synde ’n kulturele diversiteit wat op meer as slegs bevolkingsgroep en velkleur betrekking het. Daar sal ook tydens die onderrigproses van ’n diverse studentegemeenskap klem gelê moet word op die bemagtiging van vroeër benadeelde studente en die impak wat vorige ervarings op die onderrigproses mag hê.

## 2.5 BASIESE WAARDES IN MAATSKAPLIKE WERK

Ten einde die doel van maatskaplike werk en uiteindelik die doel van maatskaplikewerk-onderrig in perspektief te plaas, is dit vervolgens nodig om die basiese waardes in maatskaplike werk te bestudeer.

Loewenberg (1988:55-56) meld dat verskillende skrywers ’n wye verskeidenheid



waardegeoriënteerde begrippe soos “waardes” en “beginsels” as wissel terme gebruik wanneer na die basiese waardes in maatskaplike werk verwys word. Hierdie basiese waardes wat die maatskaplike werker en dus ook die maatskaplikewerkdosent uitleef, dra daartoe by dat die doelstellings van maatskaplike werk bereik word. Fundamentele waardes volgens Biestek (1976:23-120), Hepworth en Larsen (1993:9), Kadushin (1990:39-57), Sheafor, Horejsi en Horejsi (1997:71) en Zastrow (1989:30-47) is onder andere:

- \* Geloof in die potensiaal van alle mense
- \* Menswaardigheid / respek
- \* Individualisering
- \* Nie- veroordeling
- \* Aanvaarding
- \* Selfbeskikkingsreg
- \* Selfhelp
- \* Vennootskap
- \* Vertroulikheid
- \* Ontmoeting op eie vlak
- \* Uniekheid
- \* Empatie

Die uitleef van hierdie basiese waardes wat die basis vorm van alle maatskaplikewerkdienslewering asook maatskaplikewerkonderrig dra internasionaal daartoe by dat mense se lewenskwaliteit uiteindelik verhoog word.

Taylor (1999:309) is egter van mening dat daarteen gewaak moet word om Westerse maatskaplike idees, praktyke en waardes wat irrelevant vir die betrokke konteks is, in die ontwikkelende lande toe te pas. Dit is noodsaaklik dat die toepaslike waardes waarop die maatskaplikewerkpraktyk in 'n ontwikkelings- en 'n kulturele diverse konteks gebaseer is, duidelik geformuleer word. Taylor (1999) beklemtoon dat maatskaplike werk 'n konteksgebonde professie is. Ekonomiese, politieke, maatskaplike en kulturele omstandighede verskaf die raamwerk waarbinne waardes op grond van die behoeftes en



probleme van spesifieke gemeenskappe sal ontwikkel. Taylor (1999:311) onderskei enersyds tussen die fundamentele of primêre waardes wat oordraagbaar is tussen verskillende kulture, en reeds genoem is. Andersyds is daar ook die sekondêre of instrumentele waardes. Voorbeelde van instrumentele waardes in 'n kultureel diverse ontwikkelingskonteks, soos ook deur Mackintosh (1998:133) en Leigh (1998:10-11) beklemtoon, is onder andere:

- \* Diversiteit (Lusk, 1997:231)
- \* Sosiale Geregtigheid (Latting en Blanchard, 1997:60)
- \* Anti-onderdrukking (Latting en Blanchard, 1997:60)
- \* Selfbewussyn (Beckett en Dungee-Anderson, 1996:30)
- \* Sensitiwiteit vir Kulturele waardes (Beckett en Dungee-Anderson, 1996:31)
- \* Bemagtiging (Graham, 2002:41)
- \* "Ubuntu" (Osei-Hwedie, 1996:215-227 en Witskrif, ANC:1997).
- \* Billikheid ("Equity") (Engelbrecht, 1997:22)
- \* Menseregte (Witskrif ANC: 1997)
- \* Volhoubaarheid (Witskrif, ANC: 1997)
- \* Deursigtigheid (Witskrif, ANC: 1997)
- \* Verantwoordbaarheid (Le Doux en Montalvo 1999:40; Sowers-Hoag en Sandau-Beckler, 1996:39 en Witskrif, ANC: 1997)

Hierdie genoemde instrumentele waardes behoort deel van die maatskaplike werker in 'n kultureel-diverse opset se praktyk te wees en deur middel van die toepassing hiervan sal hy/sy daarna streef om die doel van maatskaplike werk en dus ook die effektiewe onderrig van studente binne 'n diverse studente-opset te bereik.

## 2.6 DIE DOEL VAN MAATSKAPLIKE WERK

Soos reeds genoem, word die maatskaplikewerkwaardes instrumenteel toegepas ten einde die doel van maatskaplike werk te bereik. Volgens die Woordeboek vir Maatskaplike werk (1995:40) is die doel van maatskaplike werk gefokus op die *bevordering van die maatskaplike funksionering* van mense.



Engelbrecht (1997:21) omskryf die doelstellings van maatskaplike werk in terme van die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (ANC, 1994) en die Witskrif vir Welsyn (ANC, 1997) as die:

- \* bevordering van mense se interpersoonlike verhoudings;
- \* bemagtiging van mense waardeur individue, groepe en gemeenskappe mag verkry ten einde hulle lewensomstandighede te verbeter;
- \* bevordering van billikheid (“equity”) wat met regverdigheid ten opsigte van die verdeling van hulpbronne verband hou;
- \* bevordering van gelykheid (“equality”) waarvolgens persone gelyke toegang tot hulpbronne, dienste en geleenthede het en
- \* die bevordering van sosiale geregtigheid waarin alle mense onder andere dieselfde basiese regte, sekuriteit, geleenthede, verpligtinge en maatskaplike voordele het.

Die Internasionale Assosiasie vir Skole van Maatskaplike Werk (“IASSW”) en die Internasionale Federasie van Maatskaplike Werkers (“IFSW”) het op 29 Junie 2001 ’n nuwe definisie vir maatskaplike werk geformuleer waarin klem gelê word op die maatskaplike verandering, probleemoplossing, asook bemagtiging en bevryding van mense (Famsa-omsendskrywe 29/2001).

Fellin (2000:267) en Gray (2000:105) beklemtoon die feit dat maatskaplike werk fundamenteel ten doel het om **verandering**, **groei** en **ontwikkeling** in ’n gemeenskap te bewerkstellig. Terselfdertyd sal ’n basiese doelstelling van maatskaplike werk in ’n kultureel-diverse gemeenskap volgens genoemde skrywers ook wees om verandering in die gemeenskap te bewerkstellig en wel gebaseer op die waardes van sosiale geregtigheid, billikheid, gelykheid, respek en waardering vir elke kliënt en dus ook elke student.

In die lig van die voorafgaande inligting blyk dit dat die doel van maatskaplike werk ruim voorsiening maak daarvoor dat ’n diverse populasie se behoefte aan bemagtiging, billikheid en sosiale geregtigheid aangespreek word. Net so sou hierdie selfde behoeftes van ’n diverse studentepopulasie tydens onderrig ook binne die doel van maatskaplikewerkonderrig tuishoort en kan beide die kliëntsisteem en die



maatskaplikewerkstudent se maatskaplike funksionering uiteindelik verhoog word.

## 2.7 DIE AARD VAN KOMPETENSIES IN 'N DIVERSE OPSET

Skrywers soos Miley, O'Melia en Du Bois (2001:63-66) wys daarop dat die maatskaplike werker en dus ook die maatskaplikewerkdosent wat in 'n diverse opset dienste lewer, oor bepaalde multikulturele kompetensies moet beskik.

Goldberg (2000:16) haal Green (1995) aan wat 'n etniese kompetensie soos volg definieer: “. . . the ability to provide professional services in a way that is congruent with behaviour and expectations that are normative for a given community”.

Devore en Schlesinger (1996) beskryf 'n kulturele kompetensie as “. . . the ability of a counselor, organization or macro level system to provide services that meet the needs of diverse ethnic groups . . . especially groups that are impacted by racism, classism, poverty, discrimination and other forms of oppression”. Hierdie omskrywing word ook deur Boyle en Springer (2001:55) aangehaal.

Boyle en Springer (2001:53), Carlson, Brack, Laygo, Cohen en Kirkscey (1998:75), Le Doux en Montalvo (1999:40), asook Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:37) wys op die drie komponente, kennis, houding en vaardigheid wat ten grondslag van effektiewe multikulturele kompetensies lê. Drie kritieke areas met betrekking tot kennis, houding en vaardigheid in terme van kompetensies is:

- \* die maatskaplike werker of opvoeder se persoonlike waardes en gebruike
- \* die kliënt, student of maatskaplikewerkdosent se siening van ander kulture
- \* kultureel gepaste intervensies.

Dit blyk uit die voorafgaande bespreking dat die onderskeie skrywers almal hoofsaaklik drie komponente van 'n kompetensie beklemtoon naamlik kennis, houding en vaardigheid (kyk ook paragraaf 4.4).

Multikulturele **KENNIS** impliseer volgens die laasgenoemde skrywers dat die werker of



dosent kennis van sy/haar eie kulturele gebruike, kennis van die kultuur van die kliënt sowel as kennis oor toepaslike intervensies wanneer nodig, sal beskik. Die maatskaplike werker sowel as die maatskaplikewerkdosent behoort oor kennis ten opsigte van rassistiese, stereotiperende en onderdrukkende verskynsels sowel as die impak van dié ervarings op die kliëntsisteem of student te beskik.

Multikulturele **HOUDING** verwys na 'n gemaklikheid met persoonlike kulturaliteit en terselfdertyd ook 'n sensitiwiteit vir die kulturele erfenis van ander persone. Maatskaplike werkers en dosente erken hulle eie beperkinge en areas van ongemak.

Kulturele **VAARDIGHEID** impliseer vanuit 'n opvoedingsoogpunt die dosent se effektiewe betrokkenheid by aktiwiteite buite die dosent se normale, daaglikse dienslewering soos byvoorbeeld om by 'n kliënt of student tuis te gaan ten einde begrip vir die student se kultuur te demonstreer.

'n Multi-kulturele kompetensie impliseer ook dat die dosent homself/haarself vertrouwd sal maak met relevante resente navorsing en aktief betrokke sal wees by diverse groepe mense in 'n verskeidenheid van situasies (Carlson et al, 1998:76-78). Hy/sy sal vaardig wees om 'n verskeidenheid van helpende metodes te benut, konsultasie met gemeenskapsleiers sal gevra word, sinvolle verwysings sal, waar nodig, gedoen word en alle pogings sal aangewend word om vooroordele uit die weg te ruim. Die benutting van vertellings, speletjies, rolpele en praktykplasings by ander kultuurgroepe word onder andere aanbeveel ten einde stimulerende gesprekke oor kultuurgroepe, onderdrukkende beleid en die impak daarvan aan die gang te sit (Carlson et al, 1998:41).

Boyle en Springer (2001), Carlson et al. (1998) en Miley et al. (2001:65-66) wys op die kritiese aard daarvan dat die maatskaplike werker en dus die dosent, se vaardigheid in kultureel-diverse kompetensies meetbaar moet wees. Die ontwikkeling van kultureel diverse kompetensies word ook as 'n deurlopende, aktiewe en ontwikkelingsproses van die maatskaplike werker of -dosent gesien (Boyle en Springer, 2001:56 en Lu, Lum en Chen, 2001:2-10).



In die lig van die voorafgaande bespreking blyk dit dat maatskaplikewerkdienlewering en -onderrig in 'n diverse opset groot uitdagings aan die maatskaplike werker en dus ook aan die maatskaplikewerkdosent stel. Die aard van multi-kulturele kompetensies word verder bespreek in paragraaf 4.4.

Vervolgens sal kortliks verwys word na 'n voorgestelde praktykperspektief waarbinne dienslewering en onderrig aan 'n diverse kliënt/studentsisteem gelewer kan word.

## 2.8 **TEORETIESE AGTERGROND: DIE STERKTEPERSPEKTIEF**

Deweese (2001:38) is van mening dat die benutting van 'n sterkteperspektief krities is vir die bereiking en ontwikkeling van multikulturele kompetensies. Deur middel van die sterkteperspektief kan klem baie sinvol en maklik op die waarde ("gifts") van ander kulture val, omdat verskeie binne kulture volgens hierdie perspektief as sterktes en dus hulpbronne binne dienslewering of onderrig gesien word (Deweese, (2001:34).

### 2.8.1 **Agtergrond**

Saleebey (1997) het aan die sterkteperspektief betekenis gegee. Hy is van mening dat wanneer die sterkteperspektief gebruik word, die kliëntsisteem 'n aktiewe rol in die hantering van sy/haar eie lewe en probleme kan speel (Whitley, White, Kelly en Yorke, 1999:111). Die individu is aktief betrokke by die identifisering van hulpbronne, hy/sy doen self 'n assessering van sy/haar persoonlike- en omgewingsomstandighede en neem dus eienaarskap en verantwoordelikheid vir die finale uitkoms van enige intervensie. Sedert die laat 1980's het die sterkteperspektief sterk na vore gekom omdat praktisyns al meer met diverse groepe mense begin werk het. Whitley et al. (1999) haal Weick et al. (1989) en Saleebey (1995) aan wat bevestig dat die sterkteperspektief van toepassing en prakties geskik is om met groot sukses in diverse populasies benut te word. Deur middel van hierdie perspektief kan die verskeidenheid van bronne, potensiaal en sterktes wat in diversiteit geleë is in die belang van die kliëntsisteem benut word.



## 2.8.2 **Filosofie van die sterkteperspektief**

Saleebey (1997:3-7), Saleebey (2001a:183), Saleebey (2001b:221) en Cohen (1999:460) is van mening dat die sterkteperspektief 'n dramatiese vertrek weg van die tradisionele maatskaplikewerkpraktyk van probleemgeoriënteerdheid is. Intervensie vanuit die sterkteperspektief poog om die individu se sterktes en hulpbronne te ontdek en te ontwikkel. Die individu is aktief by hierdie proses betrokke en word uiteindelik gehelp om sy/haar lewensdoelstellings te bereik deurdat inhibisies en hindernisse oorkom word. Wanneer die sterkteperspektief geïmplementeer word, moet daar op 'n nuwe wyse na kliënte, hulle omgewing en situasie gekyk word. Kliënte, en vir die doel van hierdie studie ook studente, se sterktes (talente, kennis, kapasiteite, bronne) word gemobiliseer ten einde hulle te help om hulle doelstellings te bereik, maar ook om 'n beter kwaliteit van lewe te ontwikkel. Saleebey (1997:5) poog in hierdie perspektief om weg te beweeg van etikettering van mense, retoriese verwysing na "probleme", magismisbruik, probleemgebaseerde assesserings, sinisme en die toepassing van sogenaamde "oplossings".

## 2.8.3 **Sleutelbegrippe en beginsels van die sterkteperspektief**

Die volgende sleutelbegrippe van die sterkteperspektief wat deur Saleebey (1997:8-15) geformuleer is, word nou kortliks bespreek. Vir die doel van hierdie studie sal die sterkteperspektief as denkraamwerk waarbinne die onderrigproses van die maatskaplikewerkstudent kan plaasvind, benut word.

### 2.8.3.1 ***Sleutelbegrippe***

- \* **Bemagtiging:** Die sterkteperspektief streef daarna om individue te help om self bronne te soek en te gebruik om hulle eie lewens te leef. Bemagtiging in die konteks van soeke na hulpbronne dra by tot die skepping van geleenthede vir alle persone, maar veral vir vervreemdes en onderdruktes. So word kontrole en beheer oor hulle eie lewens en besluite



geneem. Saleebey (1997:8) haal Pinderhughes (1994) aan wat meld dat wanneer bemagtiging nagestreef word, konflikte, spanning en instellings wat mense beperk, aangespreek moet word. In die onderrigsituasie word die student deur middel van bemagtiging gehelp om alle faktore wat sy/haar persoonlike ontwikkeling strem te hanteer en die self vir die leersituasie oop te stel.

- \* **Lidmaatskap (“Membership”)**: Mense moet “behoort”, anders is hulle ’n risiko om gemarginaliseer en onderdruk te word. Mense is gewaardeerde, gerespekteerde lede van ’n gemeenskap. Die sterkteperspektief erken hierdie “behoort aan” van mense. In die onderrigsituasie moet die student ook respek en waardering ervaar, ongeag sy diversiteit. Sodoende kan die leerproses sinvol verloop.
- \* **Weerstand**: Mense maak van weerstand gebruik om soms traumatiese gebeure te hanteer. Die sterkteperspektief beskou weerstand as ’n deurlopende teken van geleentheid tot groei. In die onderrigsituasie kan hierdie weerstand as gevolg van vorige ervarings sinvol benut word om groei van die individu, maar ook van medestudente te bewerkstellig.
- \* **Heling en heelheid (“Healing and wholeness”)**: Die liggaam en gees word soms beskadig deur negatiewe omgewingsinvloede, soos byvoorbeeld onderdrukking of miskenning van menseregte. Heling van so ’n beskadigde individu impliseer dat die “heelheid” (liggaam en gees), in ’n voordelige verhouding met homself maar ook met die breër gemeenskap en fisiese omgewing sal staan. Die individu wat in ’n goeie verhouding met hom-/haarself staan en positief teenoor die gemeenskap voel, stel die self oop vir leergeleenthede.
- \* **Dialoog en samewerking**: Die mens kan homself/haarself ten volle uitleef wanneer sinvolle transaksies met ander in die omgewing plaasvind. Hierdie transaksies vind deur middel van dialoog en kommunikasie tussen



mense plaas. Saleebey (1997:8-15) haal Freire (1997) aan wat meld dat nederige en eerlike dialoog groot hindernisse en wantroue kan oorkom. In die onderrigssituasie kan byvoorbeeld begrip vir die self asook vir medestudente deur middel van effektiewe dialoog en kommunikasie verkry word.

- \* **Beeëindiging van ongeloof:** Maatskaplike werkers is as gevolg van professionele menings en teorieë geneig om pessimisties en sinies oor kliënte, hulle verhare en vermoë tot groei te wees. Saleebey (1997:8-15) daag maatskaplike werkers uit om nie bang te wees om hulleself bloot te stel nie en om ook die groei wat inherent aan die kliënt is, uit te daag. Die maatskaplikewerkdosent behoort 'n soortgelyke uitdaging ten opsigte van die groeimoontlikhede van die student te aanvaar. Studente moet uitgedaag word om hulle kapasiteit te ontdek en daarop te reageer.

#### 2.8.3.2 *Beginsels van die sterkteperspektief*

Graybeal (2001:234), Miley, O'Melia en Du Bois (2001:78) en Saleebey (1997:12-13) dui kortliks die volgende beginsels waarvolgens in die sterkteperspektief gewerk word, aan. Die beginsels sou in die onderrigssituasie ewe toepaslik wees om aan elke student in 'n diverse opset 'n billike en gelyke kans op groei en ontwikkeling te bied:

- \* Elke individu, groep of gemeenskap beskik oor sterktes.
- \* Elke individu beskik oor 'n kapasiteit vir groei en verandering.
- \* Elke individu ervaar soms trauma, siekte en stryd wat as skadelik vir persoonlike funksionering beleef mag word, maar is dikwels bronne van uitdaging en geleenthede tot groei.
- \* Elke individu is die beste bekend met sy/haar omstandighede en kan die beste oplossings genereer.
- \* Elke individu se groei- en veranderingskapasiteit is onbekend en moet benut word om aan hulle aspirasies uitvoering te gee.



- \* Elke individu se positiewe verandering verseker 'n positiewe toekoms.
- \* Elke individu (en dus ook student) word die beste gedien deur saam met hom/haar te werk (“collaborate”).
- \* Elke individu se sterktes moet beklemtoon word eerder as om “foute” te herstel.
- \* Elke individu se omgewing beskik oor baie hulpbronne.

Die gegewens vanuit die voorafgaande bespreking wys daarop dat die beginsels van die sterkteperspektief inderdaad voordelig, stimulerend en effektief in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie benut kan word. Studente word in hulle verskeidenheid positief benader, hulle word in hulle andersheid van kulture gerespekteer en hulle word uitgedaag om deelname te toon en beheer oor eie besluite te neem. Elke individuele student kan 'n bydrae maak tot die ontwikkeling van medestudente se multikulturele kennis, vaardigheid en gesindheid.

#### 2.8.4 Die aard van sterktes

McQuaide en Ehrenreich (1997:201-205), Saleebey (1997:50) en Malekoff (2001:243) definieer “sterktes” as die individu se kapasiteit om probleme of stresvolle situasies te hanteer. Sterktes kan nie bloot as die teenoorgestelde van swakhede gesien word nie. Sterktes is nie absoluut nie en kan nie buite die konteks waarin dit uitgedruk word beoordeel word nie, byvoorbeeld die oorlewingstrategieë van 'n middelklasgesin in 'n semi-stedelike gebied mag van geen waarde wees in 'n stedelike opset nie en andersom. Die volgende beskrywing word breedweg deur bogenoemde skrywers aan “sterktes” gekoppel:

- 2.8.4.1 Sterktes is nie kultuurvry nie en is altyd gekoppel aan ervarings en interpretasies binne 'n gegewe kultuur, byvoorbeeld 'n gebeurtenis mag as normaal binne een kultuur, maar abnormaal binne 'n ander kultuur gesien word.
- 2.8.4.2 Sterktes word beïnvloed deur maatskaplike ondersteuningsnetwerke en



maatskaplike verwagtinge van die individu.

- 2.8.4.3 Sterktes verwys nie na eienskappe van die individu alleen nie. Die maatskaplike agtergrond en omgewing mag só georganiseer wees dat sterktes in die individu enersyds benut, maar andersyds beperk word.
- 2.8.4.4 Sterktes word bepaal/beïnvloed deur die beskikbaarheid van hulpbronne.
- 2.8.4.5 Sterktes kan bepaalde individuele eienskappe wees, byvoorbeeld kognitiewe vaardighede, verdedigings- en hanteringsmeganismes, temperamentsfaktore, interpersoonlike en ondersteuningsvaardighede en ook bepaalde eksterne faktore soos ondersteunende, sosiale en finansiële bronne.
- 2.8.4.6 Sterktes is ook verbind met mense se trots. Saleebey (1997:50) haal Wolin en Wolin (1994) aan wat meld, "Pride drives the engine of change; shame jams the gears!"

In die onderrigsituasie is dit noodsaaklik dat die maatskaplikewerkdosent bewus is van die spesifieke sterktes wat in elke student setel om sodoende effektief daarop te kan reageer.

## 2.8.5 Assessering van sterktes

Early (2001:225-226) en McQuaide en Ehrenreich (1997:205) wys daarop dat alvorens enige assessering van sterktes kan plaasvind deeglike vooraf kennis van die individu se selfkonsep ingewin moet word. Die selfkonsep is multidimensioneel en bestaan uit onder andere ervarings uit die verlede, herinneringe, gevoelens en feite. Sommige inhoude van die selfkonsep versterk die individu se ervaring van sterktes, terwyl ander dit benadeel. Negatiewe ervarings en situasies waar die individu van mening was dat hy/sy nie sterktes kon openbaar nie laat die individu weerloos voel ("vulnerable"). Wanneer 'n individu se sterktes bepaal word, moet die weerlose self dus erken en herken word. Die gesprek oor die individu se sterktes lei tot die begrip dat elke mens se lewe ten spyte van weerlose situasies en optredes ook ander dimensies het wat positief benut kan word.



Hierdie gesprek vind te alle tye in 'n atmosfeer van vertroulikheid, egtheid en betroubaarheid plaas. Saleebey (1997:53) meld dat die volgende moontlike vrae tydens die assesseringsgesprek benut kan word:

- \* hoe het die kliënt tot dusver oorleef?
- \* watter ondersteuning ontvang die kliënt?
- \* watter uitsonderlike gebeurtenisse het met hom/haar plaasgevind?
- \* watter moontlike opsies vir sy/haar lewe word oorweeg?
- \* hoe voel die kliënt oor hom- of haarself?

Die voorafgaande assesseringsgesprek sou baie effektief in 'n onderrigsituasie kan plaasvind. Op so 'n wyse sal die maatskaplikewerkdosent saam met die student dus die sterktes wat in elke student geleë is, kan bepaal.

#### 2.8.6 Die sterkteperspektief: Sosiale geregtigheid en bemagtiging

In die lig van die behoeftes van Suid-Afrika se diverse samelewing, soos reeds bespreek, is dit noodsaaklik dat daar op soveel as moontlik terreine vir bemagtiging asook sosiale geregtigheid ten opsigte van elke individu voorsiening gemaak moet word.

Die sterkteperspektief volgens Ackerson en Harrison (2000:238), Irving en Young (2002:23) en Saleebey (1997:60) gaan van die standpunt uit dat maatskaplike werk onder andere gefokus is op die **verandering** van mense se interpersoonlike verhoudings met die oog op sosiale en ekonomiese geregtigheid. **Mag** en **magsverhoudings** is 'n belangrike komponent wat aangespreek moet word in situasies waar individue se sosiale regte geskend is.

Bemagtiging van die kliënt (en dus ook die diverse student) word gekenmerk deur twee interafhanklike kwessies, naamlik **persoonlike bemagtiging** en **sosiale bemagtiging**.



Persoonlike bemagtiging is gelykstaande aan selfdeterminasie, aldus McKendrick (2001:109) en Saleebey (1997:60). 'n Helpende proses waardeur kliënte (of studente) beheer en kontrole van hulle eie lewe neem, nuwe denke oor situasies ontwikkel en nuwe gedragspatrone met goeie uitkomste aanleer, word geïmpliseer. Persoonlike bemagtiging respekteer en erken ook die uniekheid van elke kliënt.

Sosiale bemagtiging erken die feit dat individuele gedrag bepaal word en verweef is met dié van ander as gevolg van betrokkenheid by ander. Saleebey (1997:60) haal Falck (1988) aan wat meld, "a person socially empowered is a person who has the resources and opportunity to play an important role in his or her environment and the shaping of that environment".

Persoonlike en sosiale bemagtiging vind gelyktydig plaas. Vir hierdie doel moet bronne en geleenthede egter beskikbaar wees. Sosiale geregtigheid wat die billike en redelike verspreiding van gemeenskapsbronne impliseer, is dus direk verwant aan sosiale bemagtiging en daarom ook persoonlike bemagtiging (Miley, O'Melia en Du Bois 2001:77). Vanuit die sterkteperspektief haal Saleebey (1997:62) vir Simon (1990) aan wat beklemtoon dat maatskaplike werkers onder geen omstandighede kliënte of studente kan bemagtig nie. Mag is nie iets wat maatskaplike werkers besit en kan uitdeel nie. Die kliënt self besit die mag wat verandering in maatskaplike werk te weeg kan bring. Maatskaplike werkers kan hoogstens, deur middel van professionele intervensie en onderrig die individu help om sy/haar eie mag te besef, beheer van sy/haar lewe te neem en so kwaliteit tot sy/haar lewe toe te voeg.

In die lig van die voorafgaande bespreking wil dit voorkom asof die onderrigsituasie in 'n diverse opset 'n ideale geleentheid kan wees waartydens studente begelei, ondersteun, uitgedaag en benut kan word om hulleself en ander (mede-studente) te bemagtig en dus sosiale geregtigheid te bewerkstellig.



## 2.9 TEORETIESE OORSIG: BEMAGTIGING

### 2.9.1 Bemagtiging as konsep

Volgens Miley, O'Melia en Du Bois (2001:87) en Raske (1999:198) verskaf die konsep "bemagtiging" 'n raamwerk waarbinne die omstandighede van individue en groepe in 'n gemeenskap verklaar kan word. Die konsep verskaf verder 'n perspektief om die transaksies tussen individuele en politieke realiteite te assesser en streef persoonlike transformasie en sosiale verandering na. Bemagtiging het volgens Mokgohloa (1995:2) te make met die neem van beheer, of dit op individuele, in 'n groep of op makrovlak is.

### 2.9.2 Bemagtiging as proses

Makgohloa (1995:2) asook Miley, O'Melia en Du Bois (2001:87) is van mening dat bemagtiging as proses die volgende impliseer:

- \* mense word in staat gestel om te ontwikkel en georganiseer te reageer op omstandighede wat hulle lewens beïnvloed;
- \* mense volg 'n **proses** wat verteenwoordigend is van die **wyse** waarop beheer en kontrole verkry word;
- \* mense verkry toegang tot bronne (persoonlike-, organisatoriese- sowel as gemeenskapsbronne) en
- \* mense word in staat gestel om groter beheer oor hulle omgewing te verkry.

Dié skrywers dui ook aan dat in die proses van bemagtiging, daar nie noodwendig sprake hoef te wees van 'n stryd ("struggle") of verlies van mag van een groep ter wille van 'n ander groep nie. Die bemagtigingsproses versterk en beklemtoon die verweeftheid van die persoonlike, interpersoonlike en sosiopolitieke dimensies van bemagtiging.



Cohen en Austin (1997:35-37) beklemtoon dat die proses van “*bemagtiging*” ’n inherente komponent van maatskaplike werk is, maar dat hierdie proses ook die bemagtiging van personeel en dus ook studente moet *insluit* ten einde ’n effektiewe praktyk te dien.

Volgens bogenoemde gegewens maak bemagtiging as proses in ’n ruim mate voorsiening vir die ontginning, ontplooiing en ontwikkeling van inherente potensiaal, kapasiteit, sterktes en bronne wat binne elke individu geleë is. Dit blyk ook dat die proses van bemagtiging ruimte skep om in die reeds genoemde behoeftes van ’n diverse studentepopulasie te voorsien.

### 2.9.3 Bemagtiging en sosiale geregtigheid

Miley et al. (2001:97) stel dit dat die maatskaplikewerkpraktyk tegelykertyd bemagtigend, maar ook polities van aard is. Maatskaplike werkers wat eksklusiewe en eensydige kulturele standpunte op mense afdwing en sogenaamde ekspert-oplossings vir maatskaplike situasies byvoorbeeld in die onderrig-opset bly handhaaf, versterk en handhaaf onderdrukking en sosiale ongeregtigheid. Indien maatskaplike werkers gebruik sou maak van die kliënt (of student) se wêreldsiening, behoeftes transaksioneel definieer en oplossings in maatskaplike en politiese verandering soek, word sosiale geregtigheid bevorder.

### 2.9.4 Bemagtiging en deelnemende betrokkenheid

Miley et al. (2001:97) en Saleebey (1997) beklemtoon die feit dat kliënte en dus ook studente vanuit die sterkteperspektief by hulle eie groeiproses betrokke moet wees en ook volgens Reynolds (1951) in Miley et al. (2001:97) in alliansie met maatskaplike werkers (dus ook dosente/opvoeders) moet saamwerk. In so ’n geval het die kliënt en student beheer oor die doel, tempo en rigting van die groeiproses. Irving en Young (2002:23) en Makgohloa (1995:3) beklemtoon die idee van ’n alliansie en meld dat *dialog* met maatskaplike werkers beide bemagtigend en selfbepalend is vir die kliënt/student en altyd die moontlikheid van



verandering en voorwaartse ontwikkeling inhou. Huff en Johnson (1998:376) beklemtoon ook die *gewilligheid van die opvoeder* om aktief deel te neem aan die proses van bemagtiging van die studente.

In die lig van die voorafgaande bespreking oor die aard, inhoud en doel van bemagtiging, blyk dit dat sodanige proses studente se deelname, ontginning en ontwikkeling binne die onderrigsituasie grootliks kan bevoordeel en komplementeer.

## 2.10 SAMEVATTING

Die ontstaansgeskiedenis van die maatskaplikewerkprofessie dui internasionaal daarop dat hierdie professie ontwikkel het vanuit 'n aanvanklike poging tot liefdadigheid. Tans is die herstel en bevordering van basiese menseregte, bemagtiging van mense, sosiale geregtigheid en billikheid 'n belangrike doelstelling en fokuspunt van maatskaplike werk as professie.

Die diversiteit in samelewings en dus ook in studentepopulasies regoor die wêreld is 'n realiteit. Diversiteit kan ingevolge die basiese waardes asook die doel van maatskaplike werk nie langer deur politieke en opvoedkundige instellings geïgnoreer word nie.

Kulture is in hulle andersheid nie minderwaardig nie en verdien om tydens alle maatskaplike dienslewingsaksies gerespekteer, benut en uitgebou te word.

Net soos wat diversiteit in maatskaplikewerkdienslewering aan kliënte gerespekteer moet word, moet dit ook tydens die onderrigproses van maatskaplikewerkstudente gerespekteer en bewustelik as hulpbron ter bevordering van meer effektiewe onderrig benut word.

Indien onderrig in 'n diverse opset met die sterkteperspektief as onderbou deur kundige opvoeders met sosiale geregtigheid en bemagtiging as doelwit geskied, sal voornemende maatskaplike werkers bemagtig word om die uitdagende kwessies van die dag effektief te hanteer.



## HOOFSTUK 3

### DIE DOEL, AARD EN FUNKSIE VAN SUPERVISIE IN 'N DIVERSE STUDENTE-OPSET

#### 3.1 INLEIDING

Dosente in maatskaplike werk begin gewoonlik hulle loopbane met min tot geen onderrigvaardighede en is dikwels onaangenaam verras met die eise wat effektiewe onderrig aan hulle stel (Mace, 1997:261 en Urbanowski en Dwyer, 1988:7). Skrywers soos Botha (2000:1) en Strydom (2000:89-98) beklemtoon die veranderende aard van maatskaplikewerkonderrig asook die verantwoordelikheid van die opvoeder om voortdurend 'n markgerigte, relevante en effektiewe diens aan die kliëntsisteem en dus ook aan die student in maatskaplike werk te lewer. Onderrig van studente in maatskaplike werk in Suid-Afrika het tot 1994 op 'n monokulturele bestel gefokus. Sedert 1994 is die kulturele diversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking 'n realiteit en word klem op die taak en rol van die praktisyn asook die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse konteks benodig (Strydom, 2000:89). Lusk (1997:233) beklemtoon die rol van onderrig ten opsigte van diversiteit in die volgende woorde: "Social work has a triadic commitment to the cause of diversity through **practice, policy and professional education**".

Botha (2000) en Hoffman (1990) beklemtoon die rol van praktykonderrig en supervisie met betrekking tot die onderrig van die maatskaplikewerkstudent. Die onderrig van die maatskaplikewerkstudent bestaan volgens genoemde skrywers uit drie komponente, naamlik die teorie, praktykonderrig en dan ook supervisie. Botha (2000), Hoffman (1990) en Kadushin (1992) wys op die funksies van supervisie, maar beklemtoon veral die onderrigfunksie van supervisie. Deur middel van hierdie funksie van supervisie word die maatskaplike werker en dus ook die maatskaplikewerkstudent geleer en in staat gestel om te doen wat van hom/haar in die professie verwag word.

Die ondersoeker van die betrokke studie is hoofsaaklik by supervisie van



maatskaplikewerkstudente betrokke en daarom sal *supervisie* as *onderrigmetode* bestudeer word en dan spesifiek ook die wyse van maatskaplikewerksupervisie in 'n diverse studentepopulasie. Aandag word vervolgens kortliks gegee aan die algemene aard van supervisie, asook die moontlike modelle waarvolgens studente in 'n diverse opset suksesvol sou kon leer, ontwikkel en bemagtig word.

### 3.2 DIE AARD EN DOEL VAN SUPERVISIE

#### 3.2.1 Begripsomskrywing

Volgens skrywers soos Henderson, Lawyer en Watkins Jnr. (1999:47-73), Itzhaky (2000:534), Kadushin (1992:22) en die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk (1995:63) verwys die begrip “supervisie” na 'n verskeidenheid elemente wat uiteindelik tot 'n sinvolle definisie van die begrip bydra. Hierdie elemente sluit in die *funksies* van supervisie, die *doelstellings* van supervisie, die hiërargiese *posisie* van die supervisor in die organisasie (gewoonlik 'n middelbestuursvlakpos), die *indirekte diens* wat deur middel van supervisie aan die kliëntsisteem gelewer word, die *verhouding* tussen die supervisor (maatskaplikewerkdosent) en die supervisee (maatskaplikewerkstudent), asook die *proses* wat in die implementering van supervisie gevolg word.

Die maatskaplikewerkdosent is besig om maatskaplikewerkstudente deur middel van onderrig gereed te maak vir uiteindelijke *doeltreffende dienslewering* aan 'n kliëntsisteem. Die gevolgtrekking sou dus gemaak kon word dat die proses van supervisie (die funksies van supervisie ingesluit) 'n doelbewuste rol vertolk om maatskaplikewerkstudente te onderrig om effektiewe maatskaplike werkers te word.

Engelbrecht (2001a:7) beklemtoon dat bogenoemde siening van supervisie vir gekwalifiseerde maatskaplike werkers egter nie sondermeer vir studente oorgeneem kan word nie aangesien die konteks van praktykonderrig aan studente



unieke dimensies aan supervisie verleen. Engelbrecht (2002:255) omskryf supervisie aan studente vanuit 'n ontwikkelingsgerigte perspektief en lê ook klem op aspekte soos die *proses van onderrig* en die *ondersteuning* en *bestuur* om studente se bekwaamhede volgens die uitkomst van die opleidingsinstansie se *praktykonderrigprogram* te ontwikkel. Engelbrecht (2001) beklemtoon egter ook die *interaktiewe leiding* van die dosent ten opsigte van die student wat uiteindelik tot die *bemagtiging* van studente behoort te lei.

Hierdie omskrywing van supervisie deur Engelbrecht (2001) blyk goed te korreleer met die behoeftes van die student in 'n diverse opset veral omdat *bemagtiging* hier as doelstelling beklemtoon word.

### 3.2.2 Die doel van supervisie

Volgens Kadushin (1992:20) sou die doel van supervisie hoofsaaklik gesien kan word as die bevordering van dienslewering aan die kliëntsisteem asook die professionele ontwikkeling van die maatskaplike werker. Engelbrecht (2002:255) beklemtoon in sy definisie die doel van supervisie vir studente onder andere as:

- \* die onderrig, ondersteuning en bestuur van studente ten einde hulle bekwaamhede te ontwikkel
- \* interaktiewe leiding aan studente gebaseer op hulle onderrigbehoefte
- \* die akademiese ontwikkeling van studente asook
- \* die bemagtiging van studente.

Die afleiding sou gemaak kon word dat bogenoemde definisie en doel van supervisie ruim voorsiening maak vir die hantering van die leerbehoefte van 'n diverse studentepopulasie soos reeds in hoofstuk 2 bespreek.



### 3.2.3 Funksies van supervisie

Kadushin (1992:19-20) beklemtoon die drie primêre funksies van supervisie naamlik die administratiewe-, onderrig- en ondersteuningsfunksie. Kadushin (1992:20) gee toe dat hierdie funksies mekaar soms oorskny, maar beklemtoon dat elke funksie egter steeds ook op eie doelstellings gerig is. Met die administratiewe funksie word die korrekte, mees effektiewe en gepaste implementering van prosedures nagestreef, die onderrigfunksie fokus op toepaslike kennis, houding en vaardighede ten einde 'n effektiewe diens te lewer en die ondersteuningsfunksie fokus op die moraal, asook die ontwikkeling en bestuur van die professionele self (Engelbrecht 2002:225). Lombard en Hofmeyr (1995:40) beklemtoon ook die sekondêre funksies van supervisie naamlik persoonlikheidsverryking, motivering en modellering. Die persoonlikheidsverrykingsfunksie waarop hier gefokus word, impliseer volgens laasgenoemde skrywers dat persoonlike groei en ontwikkeling in noue verband staan met die vermoë van die supervisee (student) om interpersoonlike verhoudings op te bou.

Hierdie funksies van supervisie sluit aan by die doel van supervisie soos deur Engelbrecht (2002:255) uiteengesit en die afleiding sou dus gemaak kon word dat die supervisor of maatskaplikewerkdosent wat aan hierdie funksies van supervisie uitvoering moet gee, daartoe toegerus en in staat moet wees. Botha (2002:13) meld dat effektiewe supervisors, of dus ook maatskaplikewerkdosente 'n inhoudryke kennisvoorraad en 'n hoë mate van vaardigheid in supervisie benodig. Dit kan hulle alleen verkry deur middel van 'n aanvanklike formele opleiding in die funksies, metodes en proses van supervisie, aangevul deur intensiewe voortgesette opleiding. Supervisors of maatskaplikewerkdosente behoort volgens Botha (2002:13) ook eie verantwoordelikheid vir selfstudie te aanvaar. Vir meer breedvoerige inligting oor die kompetensie van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset, kyk ook paragraaf 2.7 en hoofstuk 4.



### 3.2.4 Metodes van supervisie

Kadushin (1992:403-441) wys op hoofsaaklik twee metodes van supervisie naamlik *groepsupervisie* en *individuele supervisie*. Hierdie twee metodes het beide voordele, asook nadele en behoort komplementêrend tot mekaar en afhangende van die supervisor en studente se behoeftes asook die leerdoelwit van die sessie aangewend te word.

#### 3.2.4.1 *Voordele van groepsupervisie*

Kadushin (1992) wys op besondere voordele van groepsupervisie wat vervolgens bespreek sal word met die klem op die waarde hiervan binne 'n diverse studentepopulasie.

Vir die doel van hierdie studie word die voordele van groepsupervisie (Kadushin, 1992:405-416) in die volgende kategorieë verdeel:

- \* ***Portuurgroep-ondersteuning***: die groeplede deel probleme met mekaar, bied ondersteuning aan mekaar en laterale leer van portuurlid tot portuurlid vind plaas. Hierdie voordeel van groepsupervisie bied geleentheid dat byvoorbeeld die voorheen-benadeelde student deur portuurlid ondersteun word en ook verneem hoe ander persone met soortgelyke probleme gehandel het.
- \* ***Dinamika van die groepproses***: die terapeutiese kragte wat binne enige groepopset werkbaar is, is ook teenwoordig in die groepsupervisie-opset. Groeplede identifiseer met mekaar, bind emosioneel met mekaar, voel dat hulle veilig binne die groepopset kan funksioneer en kan dus hulle persoonlike kwessies ("struggles") met die groep bespreek. Die groeplede sal mekaar ondersteun en tot die verwerking van kwessies en persoonlike groei begelei.



- \* ***Modellering deur groepleier (maatskaplikewerkdosent)***: die groeplede (studente) aanvaar baie maklik die leiding van die groepleier, hulle ervaar hoe mag en konflik deur die groepleier (maatskaplikewerkdosent) aangewend word en hulle kan dus uiteindelik ook sosiale vaardighede deur middel van die voorbeeld van die maatskaplikewerkdosent (modellering) aanleer. Die diverse studentepopulasie kan baat vind by hierdie voordeel van groepsupervisie omdat magsdeling en die bemeestering van sosiale vaardighede juis deel van byvoorbeeld die voorheen benadeelde student se leerbehoeftes is.

Samevattend blyk dit dus dat groepsupervisie 'n baie geskikte medium vir die onderrig van die diverse student is omdat groei en persoonlikheidsontplooiing in sodanige groepopset gestimuleer word.

#### 3.2.4.2 *Voordele en nadele van individuele supervisie*

Individuele supervisie het bepaalde voor- en nadele. Vir die doel van hierdie studie word slegs die voordele beklemtoon. Kadushin (1995:405-416) verwys na die voordele wat 'n individuele sessie soms bó 'n groepsessie mag inhou soos byvoorbeeld dat die dosent bepaalde persoonlike en vertroulike probleme op 'n individuele basis kan opvolg. Die supervisor (dosent) behoort egter die metode van die supervisiesessie op grond van die leerbehoefte van die student asook van die omstandighede van die student te beplan en die twee metodes komplementêrend tot mekaar aan te wend. Die vloei van leerervarings vanaf 'n groep na 'n individuele sessie is sirkulêr en stel die dosent en student in staat om dié behoefte wat tydens een spesifieke sessie na 'n volgende oorgedra moet word, as 'n eenheid en op 'n kontinue basis aan te spreek.

#### 3.2.4.3 *Nadele van groepsupervisie*

Groepsupervisie het bepaalde voor- en nadele. Vir die doel van hierdie studie word ook die nadele beklemtoon. Kadushin (1995:413) is van mening dat die grootste nadeel van groepsupervisie mag wees dat volledige besprekings tydens 'n sessie nie noodwendig tyd laat vir die hantering van elke individu se eie



besondere leerbehoefte nie. Verdere nadele mag ook wees dat die groeplede (studente) om aandag of guns kompeteer, die stiller student toegelaat word om sy eie aandeel te beperk, of selfs ook gevoelens te verberg. Ook die supervisor (dosent) mag soms bedreig voel en selfs bang of skaam om die verkeerde opmerking te maak.

Om dus volgens Kadushin (1995:415) groepsupervisie suksesvol en effektief aan te bied, beteken dat die supervisor 'n bepaalde verantwoordelikheid hiervoor moet aanvaar en voortdurend oopgestel moet bly vir verdere leer. Op hierdie wyse word die interaktiewe en fasiliterende funksie van supervisie beklemtoon.

#### 3.2.4.4 *Supervisiemodelle*

Botha (2000), Engelbrecht (2001a:64) en Kadushin (1992) meld dat 'n wye spektrum van supervisiemodelle reeds ontwikkel en beskryf is. Engelbrecht (2001a:63) haal Desai (1988) aan wat beklemtoon dat voortdurende innovasie en kreatiwiteit benodig word ten einde nuwe en meer geskikte supervisieprogramme te ontwikkel. Die supervisor benodig dus nuwe denkrigtings binne sekere parameters wat deur welsyns- en onderwysbeleid gestel word (Engelbrecht 2002a:63). Hierdie stelling maak voorsiening daarvoor dat nie alleenlik die Suid-Afrikaanse regering se welsynsbeleid, geskoei op 'n ontwikkelingsgerigte perspektief en die uitkomsgebaseerde onderrig in terme van die Witskrif vir Hoër Onderwys (1997) geakkommodeer kan word in die onderrig van maatskaplikewerkstudente nie, maar ook die wêreldwye erkenning daarvoor dat alle aktiwiteite binne 'n *diverse* opset, waarvoor sekere kreatiewe aanpassings nodig is, plaasvind.

Engelbrecht (2001a:65) wys daarop dat Shardlow en Doel (1996) se *kompetensiemodel* van groot waarde is vir supervisie aan maatskaplikewerkstudente. Hierdie model fokus op die uitkomste van supervisie eerder as op die proses om dit te bereik. In hierdie model word van studente verwag om gestelde uitkomste te demonstreer ten einde die suksesvolle



afhandeling van gegewe leermateriaal te bewys. Die supervisor (dosent) vervul 'n fasiliteringsrol sodat studente deur middel van supervisie die gestelde uitkomste kan bereik en die verwagte kompetensie kan demonstreer.

'n Belangrike voorvereiste vir die sukses van die kompetensiemodel is egter dat die supervisor (dosent) 'n kompetensiegeoriënteerde supervisor sal wees wat voortdurend poog om 'n omgewing te skep wat bevorderlik is vir studente se professionele ontwikkeling, wat as rolmodel vir studente optree en wat evalueringsprosedures vir die vordering van elke student ontwerp. Sodanige supervisor is volgens Engelbrecht (2001a:67) ook 'n persoon wat 'n ekologiese ingesteldheid jeens supervisie handhaaf, wat 'n wederkerige benadering tot die supervisieverhouding toepas, 'n humanistiese beskouing van studente het en met die breë gemeenskap bekend is.

Uit bogenoemde gegewens is dit dus duidelik dat supervisie in die algemeen 'n belangrike onderrigfunksie het en dat die supervisor (dosent) deurlopend besig is om 'n leerproses met studente te volg. Dit is dus vervolgens noodsaaklik om na **volwassene onderrigmodelle** te kyk ten einde 'n konteks te vind waarbinne leer en bemaatiging tydens supervisie in 'n diverse opset kan plaasvind.

### 3.3 DIE AARD VAN VOLWASSENE ONDERRIG

#### 3.3.1 Agtergrond

Die invloedryke werk van Malcolm Knowles (1971) ten opsigte van die aard van die volwassene leerproses in maatskaplike werk word deur Shardlow en Doel (1996:65) as basis vir eksperimentele leer in maatskaplike werk beskou en sal vir die doel van hierdie ondersoek ook so aanvaar word. Knowles (1971:37-39) en Shardlow en Doel (1996:65-68) is van mening dat onderrig tradisioneel "pedagogies" van aard was. "Pedagogie" beteken spesifiek die kuns en wetenskap van die onderrig van kinders. Die doel van pedagogie was volgens genoemde skrywers daarop gemik om "*kennis of kultuur oor te dra*". In die omgangstaal



het die komponent van “kinders” mettertyd uit hierdie omskrywing weggeval en het “pedagogie” later ook die oordra van kennis aan volwassenes geïmpliseer. Hierdie “kennis” wat oorgedra word, het slegs bestaan uit die inhoud wat aan die pedagoog bekend was. In die geval van pedagogie sou die kennis wat ’n persoon in sy jeug leer, dus steeds geld vir die res van sy lewe en sou die veronderstelling wees dat die pedagoog meer kennis van die spesifieke onderwerp het as die leerder.

Volgens Knowles (1971:37-39) en Shardlow en Doel (1996:65-68) het veranderende omstandighede teen die begin van die twintigste eeu, byvoorbeeld die ontwikkeling van nuwe kennis, die ontwikkeling van tegnologie, die mobiliteit van bevolkings asook politieke en ekonomiese veranderinge, meegebring dat bestaande kennis spoedig uitgedateer geraak het. Kennis en vaardighede wat byvoorbeeld op een-en-twintig jaar deur ’n student geleer is, is irrelevant wanneer dieselfde persoon veertig jaar oud is. Die blote oordra van “kennis wat bekend is” was nie langer funksioneel nie en onderrig moes *nuut* gedefinieer word as “’n lewenslange proses van leer en ontdekking van dit wat nie bekend is nie”. Vaardige opvoeders van volwassenes het besef dat volwassenes op ’n ander wyse as kinders leer. Aangesien volwassenes in die meeste gevalle vrywillige leerders is en verwag dat die leerproses hulle behoeftes sal bevredig, is “andragogie” of die “kuns en wetenskap om mense te help leer”, geformuleer. Knowles (1971:39) beskryf ’n aantal beginsels met betrekking tot die toepassing van die volwassene se leerproses wat ook deur Botha (2000:95) beklemtoon word.

### 3.3.2 **Beginnels van volwassene onderrig**

Die volgende beginsels van die onderrig van volwassenes soos ook deur Botha (2000), Kadushin (1992) en Knowles (1971) beklemtoon, behoort in gedagte gehou te word:

- \* ’n *leerklimaat* van aanvaarding, respek en ondersteuning asook ’n wedersydse gees van ontdekking tussen leerder en opvoeder moet aanwesig wees. Die atmosfeer moet vry wees van vrees vir straf en ’n



vryheid tot uitdrukking van gevoelens moet aanwesig wees,

- \* die studente moet in staat gestel word om **self** hulle **leerbehoefte** te bepaal wat dan hulle inherente motivering om aan die finale uitkomst te werk, sal beïnvloed en bevorder,
- \* die studente moet **betrokke** wees by die beplanning van hulle eie leerproses om sodoende hulle eie leerbehoefte in opvoedkundige doelwitte om te sit,
- \* die opvoeder **fasiliteer** slegs die leertransaksies en raak uiteindelik 'n instaatsteller wat ander bystaan om te leer. Knowles (1971) word in die verband deur Shardlow en Doel (1996:66) soos volg aangehaal: "... the teacher's role is redefined as that of a procedural technician, resource person, and co-inquirer, he is more a catalyst than an instructor, more a guide than a wizard",
- \* klem moet gelê word op die **praktiese toepassings** en dus eksperimentele leer vanuit die leerder se eie ervaringswêreld, 'n proses waardeur die leerinhoud dikwels versterk word,
- \* **tydsbeplanning** vir blootstelling aan sekere leerinhoud is 'n belangrike aspek omdat leerders 'n bepaalde "rypheid" vir sekere ervarings benodig alvorens dit positief ervaar sal word. 'n Spesifieke leerervaring sal slegs van waarde wees indien dit relevant tot die leerbehoefte van die leerder op daardie stadium is en
- \* die **ontwerp van die leerervaring** (dus die programinhoud) behoort onder andere te fokus op dit wat die **leerders** uit die program uit wil haal en nie op die verwagtinge of voorskrifte van die onderriginstansie alleen nie.

In die lig van die aard van die beginsels wat Knowles (1971) aangee vir effektiewe leer deur volwassenes, blyk dit dat die onderrigmodel inderdaad voorsiening maak vir die leerbehoefte van die diverse student. Deelname aan sy/haar eie leerproses asook die benutting van persoonlike insette en eie ervarings tydens die proses van leer, kan bydra tot die bemagtiging van die student. Die student word byvoorbeeld aangemoedig om self te besluit oor die mate van deelname aan klasbesprekings waarvoor hy/sy gereed is. Die student ervaar ook respek omdat verskillende



ervarings en kulturele insette tydens die onderrigproses geakkommodeer word.

Die genoemde beginsels van Knowles (1971) beklemtoon die herdefiniëring van die rolle van die dosent en leerder en word volgens Shardlow en Doel (1996:68) en Memmot en Brennan (1998:75-79) hoog deur maatskaplikewerkdosente aangeskryf vanweë maatskaplike werk se waardes van selfbeskikkingsreg en outonomieit en dus ook die bemagtigingsbeginsel soos reeds in hoofstuk 2 bespreek.

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking oor die volwassene onderrigmodel wat deur Knowles (1971) daargestel is, blyk dit dat genoemde model sinvol benut sou kon word in 'n diverse studente-opset. Die mate waartoe die student bemagtig word om *self* verantwoordelikheid vir sy/haar eie leerproses te aanvaar, sluit direk aan by die waarde en noodsaak van individuele bemagtiging. Die eie ervarings wat met mekaar gedeel word, beklemtoon die hulpbronne uit ander kulture wat benut kan word in die persoonlike groei van elke individuele student.

### 3.4 DIE AARD VAN EKSPERIMENTELE LEER

#### 3.4.1 Agtergrond

John Dewey word volgens Schenck (2002:72) as die groot denker van die eerste helfte van die twintigste eeu in terme van onderrig en leerteorieë gesien. Goldstein (2001:7-9) verwys na Dewey (1916, 1925 en 1938) se eksperimentele leer en die konteks hiervan, naamlik die maatskaplikewerkpraktykonderrig wat vir die doel van hierdie studie ook supervisie insluit. Eksperimentele leer is 'n humanitêre en demokratiese model van onderrig wat leerders voorberei om ander te respekteer, om te reageer en om uit ander se lewenservarings asook hul eie te leer, maar ook om kulturele, spirituele, estetiese, linguïstiese, morele, sielkundige sowel as maatskaplike ervarings te deel. Goldstein (2001) meld dat volgens Dewey *ervaring* die katalisator is wat teorie en praktyk met mekaar verbind en kan eksperimentele leerbeginsels met groot sukses in 'n groepeervaring van 'n



diverse studentepopulasie toegepas word.

Die beginsels van Dewey (1916) se filosofie is volgens Goldstein (2001:7) demokraties omdat die belangrikheid van menseregte en behoeftes binne verhoudings en die gemeenskap beklemtoon word, 'n verdere aansluiting by die behoeftes van die diverse studentepopulasie soos reeds in hoofstuk 2 bespreek.

### 3.4.2 Die beginsels van eksperimentele leer

Dewey (1916) se beginsels vir eksperimentele leer word deur Bruffee (1985) in Haynes en Beard (1998:37-38) soos volg weergegee:

- \* Studente neem deel aan 'n aktiewe, sosiale proses van leer.
- \* Studente neem deel aan 'n aktiewe kognitiewe proses.
- \* Studente se vooraf-ervaring is 'n belangrike bestanddeel in enige leersituasie.
- \* Studente moet aktiewe self-inisiërende deelnemers in elke leerproses wees.
- \* Studente moet hulle ervarings en nuwe leerinhoud op hulle eie tyd verbaliseer.
- \* Studente is uitstekende opvoeders en kan mekaar leer.
- \* Studente moet self die verbande tussen verweefde en interverweefde gebeure in die alledaagse lewe ontdek.
- \* Studente is nuuskierig.
- \* Studente geniet dit om te leer en leer deur met mekaar saam te werk.
- \* Studente kan met geskikte leiding en fasilitering verantwoordelikheid vir hulle eie leergeleenthede aanvaar.

Die genoemde beginsels van die eksperimentele onderrigmodel dui daarop dat ook hierdie model ruim voorsiening vir die leerbehoefte van die diverse student maak. Die student word betrek by sy/haar eie leerproses, kan sy/haar voorafervaring benut tydens die proses van leer en word aangemoedig om self die verantwoordelikheid vir eie leerervarings te neem. Bemagtiging, respek en die erkenning van verskillende vooraf ervarings blyk ook kenmerkend van hierdie onderrigmodel te wees.



In die lig van die voorafgaande bespreking van die eksperimentele onderrigmodel blyk dit dat ook hierdie model wel deeglike voorsiening maak vir studente se *interaktiewe deelname* aan hulle eie leerproses. So sou studente vanuit diverse agtergronde verskillende ervarings met mekaar kan deel en 'n sinvolle leerproses bevorder.

### 3.5 BEVRYDINGSONDERRIG

#### 3.5.1 Agtergrond

Paolo Freire is die outeur van twee waterskeidingswerke naamlik "Pedagogy of the Oppressed" (1968) en "Pedagogy of Freedom" (1998) (Freire, 1972; Schenck, 2002:71). In hierdie werke word Freire se siening omtrent die bevrydings- en bemagtigingsproses ten opsigte van die armes en die onderdrukte geformuleer. Vir die doel van hierdie studie word Freire (1972) se werk as betekenisvol gesien en sal dit kortliks saam met die reeds genoemde werke van Knowles (1971) en Dewey (1916) bespreek word ten einde 'n breë teoretiese basis te vind vir die implementering van 'n suksesvolle en effektiewe leerproses binne 'n diverse studentepopulasie. Volgens Schenck (2002:72-80) kan Freire (1972) se bevrydingsteorie in terme van die volgende basiese idees, waardes en houdings beskryf word en kan dit ook in die onderrig van maatskaplikewerkstudente en spesifiek binne 'n diverse supervisiekonteks benut word.

#### 3.5.2 Beginsels van Bevrydingsonderrig

Die volgende beginsels van bevrydingsonderrig soos deur Freire (1972) geformuleer, word deur Schenck (2002) beklemtoon:

##### 3.5.2.1 *Mense beskik oor vermoëns en kennis*

Mense is kritiese en reflekerende wesens en is kundig omtrent hulle eie ervarings, realiteite, waardes en kulture. Mense beskik oor die vermoë om hulle eie



omstandighede te skep en te herskep asook die mag om vir hulleself te dink en te besluit.

### 3.5.2.2 *Mense is betroubaar*

Professionele persone en dus ook opvoeders glo in mense/studente se kapasiteit tot groei en verandering, maar **vertrou** hulle nie. Freire (1972) het geglo dat vertroue 'n voorvereiste vir dialoog, reflektoring en kommunikasie is en dat vertroue bevestig word deur **respek** en **aanvaarding** van die ander en dus ook van die student.

### 3.5.2.3 *Voortgesette groei en verandering*

Freire (1972) is van mening dat mense voortdurend in 'n soektog na “voltooing” van die self betrokke is. Mense is nooit klaar ontwikkel nie en hulle omstandighede is voortdurend veranderend. Hoop op verandering is gebaseer op die onvoltooidheid van die mens.

### 3.5.2.4 *Menslike gedrag is doelgerig*

Alle menslike gedrag, hoe onaanvaarbaar dit ook mag voorkom, is doelgerig en gemik op die vervulling van behoeftes.

### 3.5.2.5 *Heelheid*

Freire (1972) beskou die mens en die wêreld as 'n eenheid wat nie sonder mekaar kan bestaan nie. Mense is ook altyd deel van 'n breër konteks. Freire (1972) is van mening dat emosies, rede en gedrag in konstante interaksie met mekaar is en dat tradisionele onderrig menslike gevoelens en ervarings ignoreer omdat daar slegs op die rede van mense gefokus word. Vir Freire (1972) is gevoelens ook feite en moet dit dienooreenkomstig erken word. Hy beklemtoon die rol van taal



waarin betekenis oorgedra word wat dan na dialoog en bewusmaking lei. Freire (1972) se idees met betrekking tot betekenis en herdefiniëring van werklikhede is sterk op postmoderne sienings gebaseer.

#### 3.5.2.6 *Mense is outonoom en beskik oor inherente mag*

Mense beskik oor mag wat geleë of gesetel is in hulle besluitnemingsvermoë. Alle mense kan eie besluite neem en wanneer hierdie vermoë weggeneem word, word hulle ontmagtig en nie gerespekteer nie.

#### 3.5.2.7 *Gedagtes oor onderdrukking*

Freire (1972) is van mening dat onderdrukking in mense se denke oor hulleself gesetel is en staan 'n *bevrydingsproses* voor waartydens mense eerstens van hulleself en van hulle eie waarde bewus moet word om sodoende 'n intrinsieke menswaardigheid te ontsluit.

#### 3.5.2.8 *Mense is uniek*

Alle mense se unieke kennis, vermoëns, verskille en diversiteit word beklemtoon, waardeur en benut.

#### 3.5.2.9 *Bewusmaking*

Die konsep bewusmaking ("*conscientisation*") is sentraal in Freire (1972) se teorie en impliseer die mag om die werklikheid te verander. Bewusmaking is volgens hom die proses van kritiese reflektoring op die eie lewe, persepsies en verhoudings tussen gebeure en die redes daarvoor. Volgens Schenck (2002:75) blyk die inhoud wat Freire (1972) aan hierdie bewusmaking gee, ooreen te stem met die huidige term bemagtiging. Die betrokke moet 'n vlak van kritiese reflektoring bereik waar verbande tussen byvoorbeeld honger en die politieke, ekonomiese en



maatskaplike ongeregthede gelê kan word. Só word die individu in staat gestel om sy/haar behoeftes te verwoord en dus beheer van sy/haar eie lewe te neem waarna die individu 'n bemaagtigde persoon is.

### 3.5.2.10 *Mense is belangrik*

Volgens Freire (1972) se persepsie van mense word die mens eerste en sentraal in enige konteks geplaas. Schenck (2002:76) haal Godonoo (1998) aan wat sê hierdie filosofiese standpunt van Freire (1972) is 'n "... rich, intellectual human recipe that is capable of empowering the different needs of humanity" en dus ook die student in 'n maatskaplikewerk-onderrigsituasie. Gelyke behandeling van mense en dus gelyke verhoudings met mense is verder gebaseer op waardigheid, respek en wedersydse vertrouwe.

In die lig van die voorafgaande kan die gevolgtrekking gemaak word dat die bydrae van Freire (1972) se werk tot die onderrigsituasie daarin geleë is dat beide die maatskaplikewerkdosent en -student aangemoedig word om voortdurend besig te wees om die relevante kennis tussen en oor mekaar te ondersoek, te leer en te herleer. Op hierdie wyse word 'n rykdom van diverse ervarings en kennis na 'n groep gebring wat 'n vrugbare basis vir die leerproses vorm. Hierdie genoemde mededelings, leer en herleer van kennis kan slegs van waarde wees indien die dialoog en kommunikasie effektief is (Goldstein, 2001:95-102). Haynes en Beard (1999:36) beklemtoon in die verband dat die opvoeder dus probleme aan die student sal stel waarop die student krities moet reageer. Mezirow (1981) in Haynes en Beard (1999:36) beklemtoon ten slotte dat die student in hierdie dialoog gehelp behoort te word om diskrepansies tussen eie oortuiginge en gedrag te ontdek en aan te spreek. Mezirow (1981) beklemtoon ook soos Knowles (1972), 'n *klimaat* van aanvaarding, respek en ondersteuning en 'n bepaalde kompetensievlak van die betrokke volwassenes, met ander woorde van beide die student en maatskaplikewerkdosent.



### 3.6 SAMEVATTING

Dit blyk dat supervisie in die onderrig van maatskaplikewerkstudente 'n geskikte medium is deur middel waarvan studente in 'n diverse opset kan leer en ontwikkel. Die onderrigmodelle van Dewey (1916), Freire (1972) en Knowles (1971) bied 'n effektiewe raamwerk waarvolgens supervisie binne die diverse opset aangebied kan word. Die erkenning van die uniekheid, selfbeskikkingsreg, vorige ervarings, interaktiewe deelname van die studente en elke student se waarde as mens, dra by tot bemagtiging, sosiale geregtigheid, groei en ontwikkeling van die individuele student.

Na aanleiding van die aard van supervisie en die waarde van geskikte volwassene onderrigmodelle wat tydens supervisie benut kan word om leerdoelwitte vir studente na te streef, blyk dit noodsaaklik om ook te let op die spesifieke kompetensies van die betrokke maatskaplikewerkdosent. In hoofstuk vier sal die kompetensies en rol van die maatskaplikewerkdosent binne 'n diverse studenteopset vervolgens bespreek word.



## **HOOFTUK 4**

### **DIE KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKWERKDOSENT VIR SUPERVISIE IN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE**

#### **4.1 INLEIDING**

Botha (1985:239) is van mening dat supervisors, maatskaplikewerkdosente en ook maatskaplikewerkstudente voortdurend nuwe weë moet soek om die standaard van die maatskaplikewerkpraktyk te verhoog. Daar word verwys na die veranderende welsynkonteks wat voortdurend nuwe welsynsbehoeftes na vore laat tree. Die maatskaplikewerkpraktyk behoort tydens die dienslewering aan die kliëntsisteem effektief op hierdie behoeftes te reageer. 'n Voorbeeld van die veranderende omstandighede en nuwe welsynkonteks waarna Botha (1985) verwys, sou onder andere gelyk gestel kan word aan die post-1994-era in Suid-Afrika. In die tydperk sedert 1994 word, soos reeds in hoofstuk 2 bespreek, meer voorsiening gemaak vir die welsynsbehoeftebevrediging van die grootste meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking. Onderrig aan maatskaplikewerkstudente word sedertdien gekenmerk deur 'n groter registrasie van studente vanuit die voorheen benadeelde gemeenskappe. Diversiteit op alle terreine van die lewe en dus ook in die onderrigsituasie is 'n realiteit.

Bogenoemde skrywer beklemtoon dat in die lig van die genoemde gegewe, die supervisiepraktyk verbeter moet word deurdat supervisors, maatskaplike werkers en maatskaplikewerkdosente hoogstaande maatskaplikewerkkennis, voldoende supervisie kennis en sekere vaardighede moet ontwikkel om hierdie verworwe kennis te kan toepas.

Dieselfde skrywer wys ook op die basiese funksies van supervisie as synde die administratiewe, ondersteunende en die onderrigfunksie. Volgens Botha (1985:240) kom daar van die onderrigfunksie van supervisie min tereg in die praktyk en literatuur alhoewel dit vir suksesvolle supervisie essensieel is dat die supervisor se kennis van en vaardighede



in die benutting van die onderrigfunksie verhoog moet word.

In hierdie hoofstuk sal die plek en rol van supervisie in maatskaplikewerkonderrig kortliks bespreek word. Aandag sal aan die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent wat effektiewe supervisie (en dus onderrig) aan die student in 'n diverse studente populasie bied, gegee word. Ten slotte sal hulpmiddele en tegnieke wat effektief tydens onderrig in 'n diverse opset benut kan word, bespreek word.

Vervolgens word kortliks 'n breë oorsig oor die aard van maatskaplikewerkonderrig gegee met die oog daarop om die plek van supervisie binne hierdie verband aan te dui.

#### 4.2 MAATSKAPLIKEWERKONDERRIG, DIE PRAKTYKONDERRIG-KOMPONENT EN SUPERVISIE

McKendrick skryf in die voorwoord van Hoffman (1990) se boek oor praktykonderrig dat maatskaplike werk 'n professie is wat daarna streef om kwaliteit van mense se lewens en dus ook van die student self, te verbeter. Die basiese professionele voorbereiding of onderrig wat studente ontvang, word universeel as die enkel belangrikste veranderlike beskou wat die relevansie en effektiwiteit van maatskaplike werkers se response op menslike behoeftes bepaal (Hoffman, 1990:3-4). Hoffman (1990) asook Royse, Dhooper en Rompf (1999:1-9) beklemtoon die teoretiese-, sowel as die praktykkomponent wat gesamentlik die maatskaplikewerkkurrikulum vorm. Die teoretiese en praktykkomponente van die maatskaplikewerkkurrikulum is interafhanklik van en interverweef met mekaar en moet as 'n eenheid gesien word.

Horejsi en Garthwait (1999:1) haal die volgende definisie van die praktykonderrigkomponent van "The Council on Social Work Education's Commission on Accreditation (1994) aan: "The field practicum is an integral component of the curriculum in social work education. It engages the student in supervised social work practice and provides opportunities to apply classroom learning in the field setting". Horejsi en Garthwait (1999:1) haal ook Jenkins en Sheafor (1981) aan wat meld dat:: "Field instruction is an experiential form of teaching and learning in which the social work



student is helped to:

- consciously bring selected knowledge to the practice situation;
- develop competence in practice skills;
- learn to practice within the framework of social work values and ethics;
- develop a professional commitment to social work practice;
- evolve a practice style consistent with personal strengths and capacities; and
- develop the ability to work effectively within a social agency.”

Die voorafgaande definisies bevestig die interverweeftheid van die teoretiese- en praktykonderrigkomponente van die maatskaplikewerkkurrikulum. Die afleiding sou dus gemaak kon word dat, omdat maatskaplike werkers daarna streef om die kwaliteit van mense se lewens en dus ook dié van studente in maatskaplike werk te verbeter, beide die teoretiese- en praktyk komponente van die onderrig in maatskaplike werk 'n **bemagtiging** en **groei** van die student self in 'n diverse konteks behoort na te streef.

Volgens Hoffman (1990:5-6), Horejsi en Garthwait (1999:1) asook Royse et al (1999:1), het maatskaplikewerkonderrig basies ten doel om die student vir die professionele **praktyk** voor te berei deurdat kennis, houdings en vaardighede geïntegreer word sodat 'n konsep van die self as professionele persoon gevorm word. Hierdie siening impliseer die integrering van kennis, houding en vaardighede, asook die ontwikkeling van die self tot 'n kompetente maatskaplike werker. In die lig van hierdie stelling, haal Hoffman (1990:6) vir Dana en Sikkema (1964) aan wat die praktykkomponent van maatskaplikewerkonderrig as die oudste bestanddeel in maatskaplikewerkonderrig beskou.

Die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplikewerk (1995:50) beskryf “praktykopleiding” as “die leerproses waarvolgens studente deur praktykopleiers en dus ook opvoeders, onderrig word om hulle professionele kundigheid te ontwikkel ooreenkomstig die doelstellings en doelwitte van die opleidingsinstansie”. Barnett-Queen en Bennet (2000:22) en Botha (2000:12) beklemtoon dat supervisie 'n belangrike element van die praktykkomponent aan studente is.

Samevattend sou dus gesê kan word dat die maatskaplikewerkkurrikulum bestaan uit:

- 'n teoretiese komponent en



- 'n praktykonderrigkomponent wat weer verdeel kan word in
  - veldwerk en
  - supervisie.

#### 4.3 DIE PLEK EN ROL VAN SUPERVISIE IN DIE ONDERRIG VAN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE

Soos reeds genoem, vorm supervisie 'n belangrike komponent van die maatskaplikewerkkurrikulum. Wanneer 'n kompetente supervisor aan die doel, funksies en wyses van supervisie, die gepaste beginsels van volwassene-, eksperimentele en bevrydingsonderrig in ag genome, uitvoering gee, word 'n onmisbare bydrae tot die onderrig, ontwikkeling, gereedmaking en bemagtiging van studente in maatskaplike werk ten opsigte van toetrede tot die professionele praktyk, gemaak.

Dit is egter belangrik om die plek en rol van supervisie in die onderrigproses van die student in maatskaplike werk in 'n meer spesifieke konteks te plaas. Vervolgens sal die aard van die onderrigproses en die rol van supervisie in die onderrigproses bespreek word.

##### 4.3.1 Die onderrigproses

Botha (1985:239-248) en Botha (2000:111) dui aan dat die onderrigproses volgens 'n spesifieke onderrigstruktuur verloop. Eerstens word 'n **onderrigmodel** saamgestel wat die verwagte leeruitkomste van die opleidingsinstansie aandui. Elke maatskaplike werker (student) se leerbehoefte word tweedens in individuele **onderrigassesserings** vervat en op grond van hierdie onderrigassesserings kan derdens 'n **onderrigprogram** wat aktiwiteite aandui oor **hoe** die leeruitkomste bereik sal word, opgestel word. In die vierde plek kan supervisiesessies (hetsy groep- of individueel) beplan en uitgevoer word wat ooreenkomstig 'n **supervisieprogram** fasiliterend tot die uitvoering van die onderrigprogram en die bereiking van die leeruitkomste in die onderrigmodel sal wees.

Die belangrikheid van 'n effektiewe supervisieprogram en gepaste supervisie word



deur Kadushin (1992) beklemtoon wanneer hy meld “ . . . When supervision fails, the failures are most keenly felt in the area of educational supervision”. Botha (2000:89-90) ondersteun die mening van Kadushin (1992) en beklemtoon dat wanneer supervisie nie die onderrigbehoefte van die student aanspreek nie, die onderrig en uiteindelik die bereiking van leeruitkomste benadeel kan word. Hieruit blyk dus dat supervisie ’n belangrike onderrigfunksie het wat veral ook in die geval van ’n diverse studentepopulasie die besondere leerbehoefte van die diverse groep moet aanspreek.

#### 4.3.2 **Bereiking van leeruitkomste deur middel van supervisie**

Alhoewel die funksies van supervisie (administratief, ondersteunend en onderrig) individueel nagestreef word, dra al drie die funksies tegelykertyd en komplementêrend by tot die bereiking van die student se leeruitkomste (Kadushin 1992:19-23).

Botha (1985:240), Hoffman (1990:150) en Kadushin (1992:227-228) beklemtoon die *onderrigfunksie* van supervisie wat daarop gemik is om die maatskaplikewerkstudent (supervisee) van kennis, houding en vaardighede deur middel waarvan die werklading effektief gehanteer kan word, te voorsien. Die onderrigfunksie is dus spesifiek gemik op die *leerbehoefte* van die maatskaplikewerkstudent (supervisee) wat weer gekoppel is aan eiesoortige en individuele praktykeise. Hierdie omskrywing sal volgens Engelbrecht (1995:14-15) ook op maatskaplikewerkstudente van toepassing wees, aangesien die onderrig van studente ook gemik is op die verwerwing van kennis, besondere leerbehoefte en ’n individuele onderrigprogram. In die onderrig van studente in ’n diverse opset sal die maatskaplikewerkdosent dus vir die leerbehoefte van ’n diverse studentepopulasie voorsiening moet maak.

#### 4.3.3 **Tegniese en vaardighede in die toepassing van supervisie**

Skrywers soos Botha (1985), Botha (2000) en Kadushin (1992) beklemtoon die



noodsaak van vaardighede en tegnieke waaroor supervisors moet beskik met die oog op die operasionalisering van die bogenoemde funksies en bereiking van die doelstellings van supervisie.

Vervolgens sal gepoog word om die aard van die *kompetensies* van die maatskaplikewerkdosent wat by genoemde onderrig van die student in die diverse studente-opset betrokke is, uiteen te sit, asook die *wyse* waarop 'n kompetente maatskaplikewerkdosent 'n supervisieprogram in 'n kultureel diverse opset kan aanbied. Vir die doel van hierdie *verkennende* studie sal ten slotte op die probleme en uitdagings in terme van die uitvoering van die supervisieprogram gefokus word.

#### 4.4 KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT

O'Hagan (1996:4-5) definieer 'n kompetensie as "... a wide concept which embodies the ability to transfer skills and knowledge to new situations within the occupational area". Soos reeds in paragraaf 2.7 bespreek, word die kompetensievlak van die maatskaplike werker en dus ook van die maatskaplikewerkdosent opnuut in die werk binne 'n kultureel-diverse opset beklemtoon. Spesifieke *kennis*, *houdings* en *vaardighede* word as die komponente van 'n kompetensie gesien. 'n Kompetensievlak behoort meetbaar te wees en die sterkteperspektief kan effektief tydens die operasionalisering van spesifieke kompetensies benut word. Lu et al (2001:2-4) wys daarop dat ten spyte van die feit dat multikulturaliteit sedert die negentigs aktueel is, ook vir navorsingsdoeleindes, daar steeds 'n behoefte aan maatskaplikewerknavorsing in hierdie verband bestaan. Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) beklemtoon dat die ontwikkeling van kulturele kompetensies 'n dinamiese proses van groei is wat deur deurlopende kritiek, selfassessering, kennis en vaardigheidsbou bevorder word.

Verskeie skrywers soos Beckett en Dungee-Anderson (1996:27-47) en Lu et. al. (2001:4-5) wys op die moontlike inhoude van multi-kulturele kompetensies waarvolgens maatskaplike werkers en dus maatskaplikewerkdosente hulle kompetensies in die multikulturele veld kan verhoog. Die volgende moontlike inhoude word in geen spesifieke



orde nie, gemeld:

- \* **erkenning** van kulturele verskille
- \* kennis van **eie** kulturaliteit
- \* **herken** en **waardeer** verskille in mense
- \* vermyding van **stereotiperende** gedrag teenoor ander kultuurgroepe
- \* **empatiseer** met mense van ander kultuurgroepe
- \* aanpassing by **diverse gebruike**
- \* bemeestering van **tegnieke** om in diverse situasies toe te pas
- \* waardering en ontwikkeling van **persoonlike eienskappe** wat dienslewering in diverse kulture kan bevoordeel
- \* kennis van eie persoonlike **vooroordele** en **beperkings** ten opsigte van diversiteit
- \* begrip vir die behoeftes van die **diverse student**
- \* begrip vir die **impak** van vroeëre ervarings (soos byvoorbeeld onderdrukking) op 'n student in 'n diverse opset.

Hierdie algemene inhoud van multikulturele kompetensies kan breedweg in leerareas verdeel word. 'n Nuttige klassifikasie van leerareas is deur Bloom (1956) voorgestel. Dié skrywer is van mening dat alle leer in drie areas verdeel kan word, naamlik **kognitief**, **affektief** en **psigomotories**. Figuur 4.1 dui Bloom (1956) soos in Hoffman (1990:73) uiteengesit se leerareas aan:

KENNIS	HOUDING	VAARDIGHEID
Kognitiewe vlak	Affektiewe vlak	Psigomotoriese vlak

Figuur 4.1: **Leerareas**

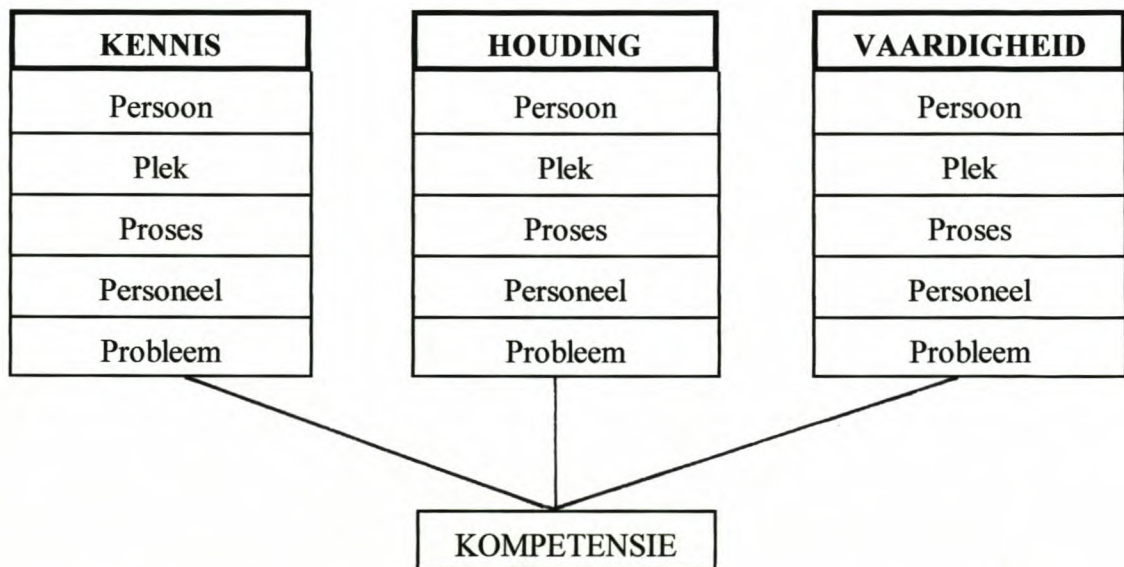
Volgens bogenoemde Figuur 4.1 vind alle prosesse van leer binne hierdie leerareas progressief op verskillende vlakke van leer plaas. Elke verdere vlak van leer vereis die suksesvolle voltooiing van 'n vorige vlak. Gesamentlik verteenwoordig die drie leerareas en hulle onderskeie leervlakke 'n taksonomie van onderrigdoelwitte (Hoffman 1990:73).



Vir die doel van hierdie studie word slegs by die uiteensetting van **KENNIS**, **HOUDING** en **VAARDIGHEID** as komponente van 'n kompetensie volstaan. Binne die konteks van supervisie wys Kadushin (1992:142) daarop dat leerinhoud ten opsigte van elke leerarea in vyf komponente verdeel kan word. Helen Perlman (1947) het dié komponente geïdentifiseer en Kadushin (1992) het dit soos volg vir die doeleindes van supervisie aangepas:

“The nuclear situation for all of social work is that of a client (individual, family, group or community) (*person*) coming to or referred to a social agency (*place*) for help (*process*) by a social worker (*personnel*). The client comes with a *problem* in social functioning”. In Afrikaans word na hierdie leerareas verwys as die persoon, plek, proses, probleem en personeel.

In figuur 4.2 word deur 'n skematiese uiteensetting aangedui hoe die leerareas van kennis, houding en vaardigheid met die komponente van leer volgens Kadushin (1992:142) se klassifikasie (persoon, plek, proses, probleem en personeel) tot 'n kompetensie gekombineer kan word:



Figuur 4.2: Skematiese uiteensetting van Leerareas en Komponente van Leer



Vir die doeleindes van hierdie studie word nou verder gepoog om die moontlike leerinhoud met betrekking tot multikulturele kompetensies van maatskaplikewerkdosente soos deur Beckett en Dungee-Anderson (1996:27-47), Lu et al. (2001:2-4) en Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) voorgestel, volgens bogenoemde skematiese uiteensetting te kategoriseer. In Figuur 4.3 word hiervan 'n uiteensetting gegee.

KOMPO- NENTE		KENNIS	HOUDING	VAARDIG- HEID
Persoon	→	Diverse student	Diverse student	Diverse student
Plek	→	Opleidingsin- stansie	Opleidingsin- stansie	Opleidingsin- stansie
Proses	→	Bemagtigende onderrig	Bemagtigende onderrig	Bemagtigende onderrig
Personeel	→	Maatskaplike- werkdosent	Maatskaplike- werkdosent	Maatskaplike- werkdosent
Probleem	→	Impak van diversiteit	Impak van diversiteit	Impak van diversiteit

MULTIKULTURELE KOMPETENSIE

**Figuur 4.3: Skematiese uiteensetting van 'n multikulturele kompetensie van die maatskaplikewerkdosent**

In die lig van bostaande skematiese uiteensetting blyk dit dus dat alle leerinhoude wat deur verskillende gemelde skrywers as noodsaaklik vir 'n multikulturele kompetensie beskou word, logies georden kan word. Die maatskaplikewerkdosent se vaardigheidsvlak ten opsigte van hierdie komponente van 'n multikulturele kompetensie sou ten slotte ook volgens Bloom (1956) se taksonomie van leer gemeet kan word.

In die lig van die voorafgaande bespreking van die kompetensies van 'n maatskaplikewerkdosent in 'n multikulturele opset, sal vir die doel van hierdie studie



verder slegs op die *wyse* waarop 'n kompetente maatskaplikewerkdosent 'n supervisieprogram en dus onderrig in 'n kultureel-diverse opset aanbied asook op die probleme, uitdagings, tegnieke en hulpmiddels ten opsigte van die uitvoering van die supervisieprogram gefokus word.

#### 4.5 UITDAGINGS MET BETREKKING TOT DIE SAAMSTEL VAN 'N SUPERVISIEPROGRAM IN 'N DIVERSE OPSET

Die volgende aspekte word deur 'n verskeidenheid van outeurs as enersyds probleme, maar andersyds ook as uitdagings in die samestelling van 'n geskikte supervisieprogram gesien, en dan *veral* vanuit die perspektief van 'n kultureel-diverse opset. Vir die doel van hierdie studie word slegs enkele probleme/uitdagings geselekteer wat besonder relevant in 'n diverse opset blyk.

##### 4.5.1 *Speletjies en blokkasies ten opsigte van maatskaplikewerkdosente en studente*

Anderson (1976:1-7), Engelbrecht (2001:65) asook Kadushin (1992:280-292), is van mening dat *speletjies* deur beide supervisors (maatskaplikewerkdosente) en supervisees (studente) as verdedigings- of vermydingsmeganismes gebruik word ten einde te voorkom dat die doelstellings van supervisie bereik word. Hierdie verdedigingsmeganismes word dienoooreenkomstig ook in 'n diverse opset aangewend, veral omdat dialoog en kommunikasie vir beide maatskaplikewerkdosente en studente in 'n diverse opset soms sensitief, vreemd en met emosie belaa is. Beide partye skram daarvan weg om eerlike deelname te demonstreer. Die kompetente maatskaplikewerkdosent behoort tydens supervisie effektief op hierdie speletjies te reageer.

##### 4.5.2 *Houdings van maatskaplikewerkdosente ten opsigte van diversiteit*

Gutiérrez, Fredericksen en Soifer (1999:416) het bevind dat die meeste onderrigpersoneel by opleidingsinstansies eerder 'n sensitiewe as 'n bewustelike



benadering ten opsigte van diversiteit voorstaan. Daar word dus meestal op die *verskille* van diverse groepe gefokus eerder as op die *betekenis* en *impak* van aspekte soos onderdrukking, statusverskille en ongelykhede op die lewe van studente. Hierdie houding van onderrigpersoneel dui daarop dat die diversiteit nog nie ten volle begryp word nie en dat maatskaplikewerkdosente nie volkome bevoeg is om op diversiteit te reageer nie.

#### 4.5.3 *Onvoldoende kennis van studente met betrekking tot diversiteit*

Rittner, Nakanishi, Nackerud en Hammons (1999:421-422) beklemtoon dat studente dikwels *self* oor gebrekkige kennis met betrekking tot die werklike aard van diversiteit beskik. Hierdie gebrekkige kennis lei tot 'n beperkte begrip van hoe hul eie kultuur en ander kulture, mekaar beïnvloed. In 'n diverse onderrigsituasie kan studente grootliks bemagtig word deur onder andere nie net van "ander" kulture te leer nie, maar veral ook te leer van hulle "eie" kultuur-, kultuurgebruike en die impak hiervan op hulleself en hulle gedrag.

#### 4.5.4 *Werwing van studente*

Bowie en Hancock (2000:445) is van mening dat min moeite gedoen word om minderheidsgroepe vir formele onderrig in maatskaplike werk te werf en beskou die ontwikkeling van pro-aktiewe strategieë met die oog op sodanige werwing as noodsaaklik. Die behoefte aan selfontwikkeling en dus bemagtiging van persone wat deel van minderheidsgroepe soos gestremdes vorm, behoort gerespekteer te word. Saam met hierdie werwingstrategieë behoort ook aksies met betrekking tot die beskikbaarheid van finansiële bronne wat ten bate van genoemde studente aangewend kan word in plek te wees.

#### 4.5.5 *Die rol van die selfkonsep van studente*

Burns (1982:vi) beklemtoon die direkte verband tussen 'n positiewe selfkonsep, suksesvolle aanpassing en prestasie tydens leer. 'n Positiewe selfbeeld word deur



gevoelens van aanvaarding, menswaardigheid, respek en “behoort” gevorm. Soos reeds in hoofstuk 2 uitvoerig bespreek, is daar verskeie redes waarom studente vanuit ’n diverse agtergrond nie altyd hierdie noodsaaklike gevoelens van menswaardigheid ervaar nie. Dit is dus duidelik dat hierdie studente nie noodwendig oor ’n positiewe selfbeeld sal beskik nie wat tot negatiewe resultate ten opsigte van hul leervermoë asook hulle uitlewing van hulleself aanleiding kan gee. In die diverse opset van supervisie behoort die dosent dus spesifiek aandag aan die selfbeeldontwikkeling en dus bemagtiging van die student te gee. Garcia en Van Soest (1997:22) sluit by bogenoemde aan en meld “. . . exploration of one’s experiences, values and perspectives about social justice can threaten core belief systems leaving students feeling devastated”. Die genoemde skrywers beklemtoon ook die verantwoordelikheid van die dosent om hierdie proses van selfbeeldontwikkeling te begelei.

#### 4.5.6 *Opvoedkundige klimaat*

Nagda et al (1999:435) en Weaver (2000:421) beklemtoon ’n veilige, ondersteunende en nie-veroordelende klimaat waarbinne studente oor hulleself, hulle eie ervarings en oor mekaar se ervarings kan gesels. Lewis (1993) soos deur genoemde skrywers aangehaal, lê klem daarop dat studente hulle eie agtergronde moet identifiseer en *krities* moet kan ondersoek. Sodanige bespreking sal fokus op aspekte soos ras, klas, seksuele oriëntasie, godsdiens, rituele, waardes, armoede en diskriminasie. Lewis (1993) gee ook erkenning aan die werk van Paolo Freire wat studente help om hulle ervarings in historiese, sosiale en politieke konteks te plaas. Van Soest, Garcia en Graff (2001) word ten slotte soos volg aangehaal: “Without educational interventions that support students through psychological challenges, such distress may easily result in feelings of resentment, despair and alienation”.

#### 4.5.7 *Kritiese klaskamergebeure*

Van Soest, Garcia en Graff (2001:44 en 53) wys op die rol van die opvoeder wanneer gebeure in ’n lesing- of klaskamersituasie skadelik vir die



menswaardigheid van diverse groepe mag wees, soos byvoorbeeld onsensitiewe opmerkings of selfs optredes deur mede-studente. Die kompetente dosent is verplig om sodanige situasie as leergeleentheid (“teachable moment”) aan te wend deurdat hy/sy hier van modellering in die hantering van die situasie gebruik maak. Die kompetente dosent sal ’n pro-aktiewe ondersteuningsrol vertolk en dialoog en leergeleenthede ontlok. Die nie-kompetente dosent sal ’n minder fasiliterende rol vertolk.

#### 4.5.8 *’n Diverse benadering tot supervisie*

Arkin (1999:9) is van mening dat dit moeilik en selfs onmoontlik vir studente is om by ’n supervisor (dosent) wat ander kultuurgebruike as die student self aanhang, te leer. Die skrywer stel voor dat ’n diverse benadering tot supervisie oor ’n breë konseptuele raamwerk ontwikkel moet word wat die kompleksiteit van ’n diverse gemeenskap erken, maar terselfdertyd ook ’n brug kan vorm tussen verskillende kulturele agtergronde. So ’n benadering behoort die universele aspekte rakende die professie sowel as die unieke gedrag van verskillende kulture te kan akkommodeer. In ’n ware diverse benadering tot supervisie word aanvaarding en respek vir kulturele diversiteit uitgeleef sonder om ’n minderwaardige diens te lewer.

#### 4.5.9 *Leerstyle van die diverse groep studente*

Itzhaky en Eliahu (1999:76) beklemtoon die belangrikheid van ’n student se leerstyl in die proses van assimilasië en absorbering van kennis. Knowles (1980) en Munson (1993) soos deur genoemde skrywers aangehaal meld dat ’n supervisor (dosent) se aanpassing by die student se leerstyl, grootliks bydra tot die student se vermoë om met selfvertroue en effektiwiteit te leer. Schmidt et al (2001:613) beklemtoon dat die leerder vanuit ’n diverse agtergrond dikwels “respond out of the defensiveness born of guilt and shame and/or the anger born of pain”. Dosente sal dikwels ’n groot mate van **weerstand** teen leer by hierdie studente ervaar. Tydens die proses van leer in ’n diverse opset moet die maatskaplikewerkdosent



die moontlike weerstand van die student in ag neem en konstruktief daarop reageer.

#### 4.5.10 *Die rol van familie en vriende van die diverse studente*

Skrywers soos Garcia en Van Soest (1997:126) beklemtoon dat studente asook die dosente die benutting van familie en godsdienstige sisteme tydens onderrig as 'n hulpbron en sterkte behoort te ervaar. Studente vind baat daarby indien sodanige hulpbron benut word en die dosent erkenning gee vir die waarde van die studente se ondersteuningsisteme. Op hierdie wyse dra die dosent dikwels by tot die skep van 'n positiewe leerkultuur vir die betrokke student.

#### 4.5.11 *Struikelblokke van studente om 'n positiewe houding teenoor diversiteit te openbaar*

Studente in 'n diverse opset beskik dikwels oor agtergronde van voorheen benadeeldheid, skending van menseregte of selfs bevoorregting. Krajewski-Jaime, Brown, Ziefert en Kaufman (1996:15-19) wys op die verskynsel dat studente wat in 'n diverse opset hulle onderrig ontvang nie slegs met kognitiewe inligting met betrekking tot verskillende kulture gekonfronteer word nie, maar dat baie **affektiewe** terreine ook hantering vereis. Studente mag byvoorbeeld weens hulle vorige ervarings met gevoelens van vooroordeel, skuld of selfs woede te kampe hê. In 'n akademiese opset word algemeen aanvaar dat kennis tot houdingsverandering lei, maar kennis sal nie noodwendig vooroordele uit die weg ruim nie. Weer eens word kompetente dosente benodig om toe te sien dat studente se kognitiewe leerervarings nie geblokkeer word omdat affektiewe aspekte met betrekking tot diversiteit onafgehandel is nie.

#### 4.5.12 *Studente se veelvuldige rolle*

Home (1997:336) beklemtoon die stres wat deur studente in maatskaplike werk ervaar word wanneer hulle veelvoudige rolle in hulle persoonlike lewe moet



vertolk. Studente wat byvoorbeeld tydens hulle studiejare ook broodwinners en tuisteskeppers moet wees, bring beslis bepaalde sterktes soos 'n hoë motivering na die leersituasie, maar hierdie omstandighede maak hulle ook meer kwesbaar vir hoë stres en swak akademiese vordering. Maatskaplikewerkdosente is verplig om van hierdie omstandighede van studente, veral in die diverse opset, kennis te neem en wyses te vind om hierdie unieke situasies te hanteer sodat die studente effektief kan studeer en bemagtig word.

#### 4.5.13 *Grootte van die groep en prestasievermoë*

Gillam en Crutchfield (2001:49-59) verwys na navorsing ten opsigte van groepsupervisie, die grootte van die groep en die effektiwiteit van besprekings, veral met betrekking tot diversiteit. Hoe groter die groep, wat dikwels die geval is weens beperkte mannekrag, hoe minder geleentheid is daar tydens 'n groepbespreking om sensitiewe aangeleenthede sinvol te bespreek en ook om elke student die geleentheid te bied om sy/haar mening weer te gee. Weereens word van die kompetente dosent verwag om in sodanige geval nie die leerervaring te belemmer nie, maar op kreatiewe wyses gepaste aanpassings te maak, byvoorbeeld die opvolging van groepgesprekke met 'n individuele sessie.

Bogenoemde is slegs enkele uitdagings wat in die proses van diverse onderrig hanteer behoort te word ten einde supervisie en al die funksies daarvan in 'n diverse opset sinvol toe te pas.

#### 4.6 **TEGNIEKE EN HULPMIDDELS MET BETREKKING TOT DIE EFFEKTIEWE AANBIEDING VAN SUPERVISIE IN 'N DIVERSE OPSET**

Nagda et al (1999:433-434) en Weaver (2000:415) is van mening dat tydens die ontwikkeling van die multikulturele *inhoud* in maatskaplikewerkkurrikula, die ontwikkeling van strategieë om hierdie inhoud aan studente oor te dra, agterweë gebly het. Vervolgens rapporteer verskeie outeurs breedvoerig oor moontlike tegnieke wat deur dosente tydens onderrig aangewend kan word om studente in



maatskaplikewerkonderrig tot sinvolle leergeleenthede te begelei. Hierdie tegnieke is egter tentatief en benodig meer navorsing ten einde die geslaagde toepassing hiervan te bepaal.

Die volgende tegnieke wat vir die doel van hierdie studie geselekteer is, word kortliks bespreek:

#### **4.6.1 *Die benutting van portuurgroepsupervisie en groepopdragte***

Gillam en Crutchfield (2001:49-59) is van mening dat portuurgroepsupervisie en groepopdragte veral in 'n multikulturele opset van waarde kan wees omdat studente 'n verskeidenheid van menings, opinies en perspektiewe van hulle portuurgroep aanhoor. Studente leer in hierdie situasies om gepaste terugvoer te gee sowel as te ontvang, 'n veilige omgewing word geskep en studente kan sensitiewe kwessies eksploreer sonder dat dit die direkte fokus van die supervisiesessie is.

#### **4.6.2 *Die gebruik van biblioterapie en ander literêre bronne***

Garcia en Bregoli (2000:77-93) dui aan dat die gebruik van literêre bronne 'n onderrigmetode is wat die diverse student se selfbewussyn bevorder en gevolglik dikwels ook tot heling van persoonlike historiese gebeure binne 'n diverse konteks kan lei. Die gebruik van literêre bronne voorsien 'n verbeeldingryke verwysingsraamwerk en lei dikwels tot selfinsig sowel as tot insig in ander se gedrag soos gesien binne verskillende maatskaplike, kulturele en historiese kontekste.

#### **4.6.3 *Die benutting van selfopenbaring deur die maatskaplikewerkdosent***

Gilson (2000:125-135) is van mening dat die maatskaplikewerkdosent se selfopenbaring oor eie ervarings, veral vanuit 'n diverse konteks, byvoorbeeld self lid van 'n minderheidsgroep, gestremde of lid van 'n onderdrukte groep, 'n



verrykende en direkte bron van inligting en insig vir studente in 'n diverse opset kan wees. 'n Voorwaarde vir geslaagde selfopenbaring is egter dat hierdie tegniek doelgerig, weldeurdag en met die uitsluitlike doel om studente te bevoordeel, toegepas moet word.

#### 4.6.4 *Die gebruik van die mentor as rolmodel*

Bigelow en Johnson (2001:1-19) en Dickenson en Johnson (2000:137-151) dui aan dat die mentor in klassieke literatuur as 'n "wyse raadgewer" gesien was. Odysseus het byvoorbeeld sy seun Telemachus in "The Iliad" in die sorg van 'n mentor vir leiding en beskerming geplaas. Die term mentor in maatskaplike werk verwys in die algemeen na 'n onderwyser, raadgewer en rolmodel. Bogenoemde skrywers beskou 'n mentor as meer as net 'n akademiese personeellid. In 'n diverse studente-opset sal die mentor volgens genoemde skrywers betrokke kan wees by die verkryging van finansiële borgskappe vir 'n student, die bied van gepaste onderrig en uitdagings wat gestel word. Die maatskaplikewerkdosent sal ook as 'n vriend of 'n ondersteuningsstelsel kan dien. Bogenoemde skrywers is ook van mening dat 'n effektiewe mentor in 'n diverse opset 'n kritieke faktor kan wees in die professionele ontwikkeling van 'n voorgraadse student.

#### 4.6.5 *Die benutting van die vertelling*

Yerushalmi (2000:77-97) verwys na die waarde van die vertelling ("*narrative*") van persoonlike verhale in terme van die beginsels van die psigo-analise. Psigo-analiste is van mening dat deur die vertelling van jou eie verhaal die verlede blootgestel of ontdek word en misplaaste en verwronge feite in 'n duideliker en harmonieuse perspektief geplaas kan word. 'n Persoonlike vertelling reflekteer die verteller se innerlike self-konsep en bevorder die herorganisasie van ervarings wat betekenis in die individu se lewe kan gee. In die konteks van supervisie met 'n diverse studentepopulasie kan die gebruik van die vertelling as metafoor die proses van supervisie bevorder deurdat nuwe opsies vir kreatiewe wedersydse begrip en optrede tussen die supervisor (maatskaplikewerkdosent) en die supervisee (student) ontstaan.



#### 4.6.6 *Die assessering van die verlede en die uitbeelding van die toekoms*

Bruce en Austin (2000:85-105) is van mening dat deur die verlede asook gebeurde in die verlede te bestudeer ("*mapping*"), 'n goeie geheelbeeld van 'n huidige situasie verkry kan word. Op so 'n wyse kan toekomstige aksies deeglik en pro-aktief beplan word. Hierdie skrywers wys spesifiek op die ontwikkeling van supervisiepraktyke in maatskaplikewerkonderrig sedert die 1930's. Nadat deeglike assessering van die supervisiepraktyk van die verlede gedoen is, is die gevolgtrekking gemaak dat onvoldoende aandag aan die hantering van kulturele diversiteit in onderrigsituasies gegee is. Hierdie tekortkoming sal in die toekoms besondere aandag moet kry.

In die supervisiekonteks blyk dit verder dat hierdie tegniek ook op 'n meer persoonlike vlak met individuele studente effektief toegepas sal kan word, omdat deur die noukeurige bestudering van die verlede, 'n goeie geheelbeeld van 'n situasie, soos byvoorbeeld vroeëre onderdrukking verkry kan word. Hierna kan op gepaste toekomstige aksies besluit word.

#### 4.6.7 *Klaskamerbesprekings en koöperatiewe leer*

Steiner, Stromwall, Brzuzy en Gerdes (1999:253-263) is van mening dat kreatiewe klaskamerbesprekings 'n atmosfeer van aktiewe leer skep. In 'n klaskamersituasie kan die maatskaplikewerkdosent van 'n groot verskeidenheid van gestruktureerde metodes byvoorbeeld groepbesprekings gebruik maak ten einde koöperatiewe leer te bevorder. Hierdie skrywers is ook van mening dat sodanige klaskamerbesprekings studenteprestasie bevorder deur onder andere die ontwikkeling van kritiese denke asook die verhoging van interafhanklikheid van mekaar en wedersydse ondersteuning. Hierdie tegniek sou gepas wees binne die diverse opset van onderrig omdat studente nie individueel blootgestel word nie, maar veilig kan voel om in 'n groter groep eers hulself te vind.



#### 4.6.8 *Die gebruik van video-opnames*

Urdang (1999:143-163) beklemtoon dat die gebruik van video-opnames (“*mirroring*”) tydens onderrig studente in staat stel om sinvol op eie optrede te reflekteer en veral as voornemende maatskaplike werkers eie sterktes te ervaar en te identifiseer. In ’n diverse opset kan maatskaplikewerkstudente dan begelei word om hulle sterktes verder te ontwikkel wat tot uiteindelijke bemagtiging van die student sal lei.

#### 4.6.9 *Eksperimentele leer in ’n laboratorium*

Garcia en Van Soest (1997:119-128) asook Mayadas en O’Brien (1976:72) wys op die waarde van gespreksgeleenthede binne ’n laboratoriumopset waartydens studente onder andere doelbewus met die aard van diversiteit in kontak kan kom, mekaar kan help om gebeure, gevoelens en ervarings te interpreteer, mekaar se ervarings kan waardeer en daarby kan leer, deur middel van die eksperimentele metode gehelp kan word om met sensitiewe en moeilike ervarings op ’n kognitiewe maar ook op ’n affektiewe vlak te handel, hulleself te leer ken, maar ook om binne ’n veilige, respektvolle leersituasie met sensitiewe en uitdagende kwessies in hulle persoonlike lewe en vanuit verskillende kulturele perspektiewe om te gaan. Indien hierdie leerervaring sinvol aangewend word, behoort dit binne die diverse opset groot onderrig-, sosiale geregtigheid- en bemagtigingswaarde te hê.

#### 4.6.10 *Tegnieke om die ontwikkeling van kritiese denke te stimuleer*

Skrywers soos Alter en Murdy (1997:103-116) en Mumm en Kersting (1997:75-101) beklemtoon die noodsaaklikheid van kritiese denkvaardighede by die maatskaplikewerkstudent. Bogenoemde skrywers wys daarop dat kritiese en logiese denkvaardighede nodig is om multisistemies en effektief in maatskaplike werk te werk te gaan, veral in tye en situasies waar tyd en geld skaars is. Vanuit ’n diverse konteks word ook beklemtoon dat kritiese denke ten grondslag van



goeie en etiese besluitneming lê.

Studente in 'n diverse opset moet leer om krities na hulleself, na die huidige omstandighede, beskikbare bronne en die behoeftes van die kliëntsisteem te kyk ten einde sinvolle veranderinge gebaseer op die waardes van maatskaplike werk (geregtigheid, deursigtigheid, billikheid, gelykheid, volhoubaarheid) aan te bring.

#### 4.6.11 *Tegnieke om interpersoonlike en selfgeldende vaardighede aan te leer*

Raske (1999:197-209) voer aan dat vir maatskaplikewerkstudente om werklik die behoeftes van die kliëntsisteem aan te spreek en 'n bemagtigingspraktyk in stand te hou, sodanige studente oor baie besondere interpersoonlike vaardighede asook vaardighede om selfgeldend, maar met respek op te tree, moet beskik. Hierdie skrywer (Raske, 1999:198) doen 'n beroep op die opleidingsinstansie om met alle erns die student tydens maatskaplikewerkonderrig te bemagtig om uiteindelik die kliëntsisteem te bemagtig, deurdat die studente geleer word hoe om effektiewe interpersoonlike vaardighede te demonstreer.

Vanuit die voorafgaande bespreking van hulpmiddels en tegnieke wat maatskaplikewerkdosente tydens supervisie kan benut, blyk dit dat 'n daadwerklike bydrae op hierdie wyse tot die maatskaplikewerkdosent se eie kompetensie om ontwikkeling, bemagtiging en groei by die student in 'n diverse opset te weeg te bring, gemaak kan word.

## 4.7 SAMEVATTING

In die lig van die voorafgaande inligting blyk dit dat supervisie 'n effektiewe medium van onderrig van maatskaplikewerkstudente is omdat ruimte en geleentheid vir sosiale geregtigheid en bemagtiging gebied word. 'n Relevante kompetensievlak van die maatskaplikewerkdosent op die terrein van multikulturele diens is egter 'n voorvereiste vir die suksesvolle implementering van 'n verskeidenheid tegnieke en hulpmiddels ten einde 'n effektiewe, bemagtigende onderrigdiens te lewer.



In hoofstuk vyf sal die waarde, die aard en vereistes vir die benutting van supervisie in 'n diverse opset bespreek word. 'n Empiriese ondersoek en die resultate van die ondersoek sal benut word om te bepaal in hoe 'n mate supervisie inderdaad as geskikte medium vir onderrig in 'n diverse opset aangewend kan word.



## **HOOFSTUK 5**

### **DIE BENUTTING VAN MAATSKAPLIKEWERKSUPERVISIE IN 'N DIVERSE STUDENTEPOPULASIE MET VERWYSING NA DIE KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT**

#### **5.1 INLEIDING**

Diversiteit in gemeenskappe is internasionaal 'n gegewe en maatskaplike werkers asook maatskaplikewerkdosente moet kennis neem van die eise wat diversiteit vir beide maatskaplikewerkdienslewering asook die onderrig van maatskaplikewerkstudente stel (Mackintosh, 1998:117; Mncabe, 1990:3 en 33-40; Pozzuto, 2001:154; Schmidz et al. 2001:612). Ter saaklike begrippe ten einde diversiteit en die implikasies daarvan veral in die onderrigsituasie te verstaan, is in die vorige hoofstukke bespreek.

Supervisie blyk volgens skrywers soos Botha (2000), Engelbrecht (2002) en Kadushin (1992) 'n geskikte medium te wees deur middel waarvan diverse studente onderrig kan word. Onderrigmodelle van skrywers soos Dewey (1916) in Goldstein (2001), Freire (1972) in Schenck (2002) en Knowles (1971), beklemtoon die noodsaaklikheid en waarde van bemagtiging tydens die onderrigproses en dus ook binne die konteks van supervisie. Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) beklemtoon die belangrikheid van multikulturele kompetensies van maatskaplikewerkdosente vir effektiewe dienslewering en dus vir effektiewe onderrig.

Die doelstelling van hierdie studie is om wetenskaplik gefundeerde teoretiese en praktiese riglyne vir dosente vir benutting tydens supervisie met 'n diverse studentepopulasie daar te stel. Die doelwitte van die studie deur middel waarvan die doelstelling bereik kon word, was:

- om die aard en impak van diversiteit by die voorgraadse maatskaplikewerkstudent te beskryf;
- om die benutting van geskikte onderrigmodelle vir supervisie van diverse studente



te bespreek;

- om die rol van supervisie in die onderrig van studente in 'n diverse opset te omskryf;
- om die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent tydens supervisie in 'n diverse opset te identifiseer en
- om na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings, aanbevelings te maak waarvolgens die maatskaplikewerkdosent supervisie binne 'n diverse studentepopulasie effektief kan benut.

Die inhoud en uitkoms van die empiriese ondersoek word vervolgens bespreek met die oog daarop om 'n wetenskaplike raamwerk vir die formulering van teoretiese en praktiese riglyne vir die benutting van supervisie binne 'n diverse studente-opset daar te stel.

## 5.2 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die literatuurstudie is as agtergrond gebruik om 'n onderhoudskedule soos deur Greeff (2002:302-303) aanbeveel, op te stel (kyk Bylae A). Daar is op onderhoude as meetinstrument besluit omdat 'n aantal houdings en gevoelens met betrekking tot die maatskaplikewerkdosent se ervaring binne 'n diverse opset ter sprake is. Volgens Greeff (2002:302-303) laat 'n onderhoud ruimte vir respondente om houdings en gevoelens in eie woorde te formuleer. Die populasie (N), al die maatskaplikewerkdosente in die Weskaap, het uit 32 persone bestaan. Die maatskaplikewerkdosente in die Weskaap (N) is verbonde aan die Hugenote Kollege, Wellington, die Universiteit van Kaapstad, die Universiteit van Stellenbosch en die Universiteit van Wes-Kaapland. Deur middel van die doelbewuste steekproefneming (Arkava en Lane, 1988:15 en Grinnell, 1988:252) is die 10 maatskaplikewerkdosente van die Hugenote Kollege by hierdie studie betrek.

Persoonlike afsprake is deur die navorser met die respondente gemaak, die vraelys is vooraf aan hulle beskikbaar gestel en die respondente kon hulle op die gesprek voorberei. Die onderhoude is vanaf die einde van Augustus 2002 tot die einde van September 2002 gevoer, soos dit vir die ondersoeker en die respondente geleë was. Die vertroulike



hantering van inligting is reeds in die vraelys, wat elke respondent ontvang het, gewaarborg.

### 5.3 DIE RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

Die resultate van die ondersoek wat tydens die onderhoude verkry is, sal vervolgens bespreek word. Die inligting sal in dieselfde volgorde soos dit in die vraelys voorkom, bespreek word. Tabelle en figure word gebruik om die resultate van geslote vrae aan te dui. Die response op oop vrae, wat gebruik is om kwalitatiewe data in te win, word geanaliseer en bespreek. Hierdie laasgenoemde data word op beskrywende wyse aangebied.

#### 5.3.1 Identifiserende besonderhede

Die respondente het uit 10 maatskaplikewerkdosente van die Hugenote Kollege bestaan. Die identifiserende besonderhede van die respondente is ondersoek omdat 'n profiel van die maatskaplikewerkdosente aan die Hugenote Kollege hierdeur verskaf kon word.

##### 5.3.1.1 *Posvlak, ouderdom, werkservaring en komponente van werk*

Die profiel van die maatskaplikewerkdosente wat by die ondersoek betrek is, word in figuur 5.1 volgens hulle posvlak, ouderdom, werkservaring en komponente van werk aangedui.



-90-

Posvlak	Ouderdom	Werkservaring	Komponente van werk
Junior dosent (6) 60%	20 - 29 jaar (2) 20%	Onder 5 jaar (7) 70%	Doseerwerk (3) 30%
Dosent (2) 20%	30 - 39 jaar (3) 30%		Supervisie (4) 40%
	40 - 49 jaar (3) 30%	6-10jr (1)10%	Beide doseer en super- visie (3)30%
Snrdosent(1)10%	50-59jr(1)10%	11-15jr (0)0%	
Progrmhf(1)10%	60+ jaar(1)10%	16-20jr(1)10%	
		21-25jr(1)10%	
TOTAAL: 100%	TOTAAL:100%	TOTAAL:100%	TOTAAL:100%

n = 10

**Figuur 5.1: Profiel van die maatskaplikewerkdosente van die Hugenate Kollege**

In die lig van die resultate in die profiel van die respondente (n = 10) blyk dit dat die grootste aantal, sewe (70%) by direkte onderrig van studente betrokke is (beide supervisie en doseerwerk), die grootste aantal, ses (60%) blyk junior personele te wees, die grootste aantal, sewe (70%) het minder as vyf jaar ervaring van onderrig en die grootste aantal, ses (60%) is in hulle middeljare. Die profiel van die respondente is ondersoek omdat die ondersoeker wou vasstel of die personeel werklik almal by direkte onderrig betrokke is, hoe ervare hulle is as dosente en derhalwe hoe goed hulle bekend is met die post-1994-benadering van maatskaplike werk in Suid-Afrika. Die afleiding kan in die lig van die resultate gemaak word dat die respondente wel almal by direkte onderrig betrokke is, maar dat hulle onervare is, en ook deel is van 'n ouderdomsgroep maatskaplikewerkdosente wat in Suid-Afrika, weens die apartheidsbeleid, vir baie jare van die debat oor gelyke dienslewering weerhou is (Mackintosh, 1998:117).

McKendrick (1998) beklemtoon dat maatskaplikewerkdienslewering, sowel as



onderrig van maatskaplikewerkstudente ná 1994, minder behoort te fokus op die probleem-georiënteerde wyse van dienslewering wat tradisioneel die eksklusiewe wit groep van die bevolking se behoeftes aangespreek het. Hierdie benadering sal dus ook in die onderrig van maatskaplikewerkstudente moet reflekteer.

Mackintosh (1998:117) is van mening dat die professie van maatskaplike werk slegs onlangs (sedert 1994) tot die arena van billike dienslewering en dus ook billike onderrig in maatskaplike werk toegetree het. Drower (1999:238) en McKendrick (1998:99,105) beklemtoon die noodsaak aan verinheemsing van teorie en praktyk. Die akademici moet in hulle onderrigmetodes voorsiening maak vir benutting van kennis en vaardighede om sedert 1994, effektiewe onderrig aan 'n diverse studentepopulasie te bied. Drower (1999:237) en Engelbrecht (2002) beklemtoon dat maatskaplikewerkdienste en dus ook onderrig van studente tans in 'n ontwikkelingsgerigte konteks geskied en McKendrick (1998:10) doen 'n beroep op maatskaplikewerkdosente om hulleself te bemagtig tot 'n inheemse benadering tot maatskaplikewerkonderrig. Botha (1985:239-240) en Kadushin (1992) het in navorsing bevind dat maatskaplike werkers (dus ook maatskaplikewerkdosente) in veranderende tye oor hoogstaande maatskaplikewerkkennis, voldoende supervisie kennis en bepaalde vaardighede moet beskik ten einde supervisie effektief toe te pas. Cronje (1998:110) en Potgieter (1998:31) beklemtoon verder dat personeelontwikkeling 'n kernbelangrike aspek is ten einde bemagtigende strategieë gemik op verandering, in enige organisasie (ook 'n opleidingsinstansie) te implementeer.

In die lig van die voorafgaande resultate en menings van skrywers soos Botha (1985), Drower (1994), Kadushin (1992) en McKendrick (1998) is dit belangrik om in gedagte te hou dat maatskaplikewerkdosente uitgedaag word om 'n kreatiewe bydrae tot die ontwikkelingsgerigte onderrig van 'n diverse studentepopulasie te maak. 'n Jong en relatief onervare personeelkorps sal dus leiding, ondersteuning en struktuur van die werkgewer (opleidingsinstansie) benodig ten einde effektief op die genoemde onderriguitdagings te reageer.



### 5.3.2 Die maatskaplikewerkdosent se belewenis van diversiteit in die onderrigsituasie

Vraag is gestel om te bepaal wat die respondente se belewenis en begrip van diversiteit is.

#### 5.3.2.1 *Die betekenis van die begrip diversiteit*

Die begrip diversiteit word deur skrywers soos Carlson et al. (1998:76), Devore en Schlessinger (1996:43) en Miley et al. (2001:43) omskryf as 'n term wat veel meer as slegs velkleur impliseer. Genoemde skrywers beklemtoon dat diversiteit ook insluit kulturele verskeidenheid, verskillende geslagsidentifikasies, fisiese gestremdes, bevoorregtes, onderdrukte asook mense wie se menseregte geskend is, insluit. Die respondente in die ondersoek is versoek om in hulle eie woorde hulle begrip van diversiteit weer te gee. Op hierdie wyse kon die respondente se persoonlike belewenis van diversiteit bepaal word. Die respondente se menings word vervolgens beskrywend weergegee.

Agt respondente (80%) beskryf diversiteit as "*verskille in ras, geslag, seksuele identiteit, geloof, kultuur, taal, plek van herkoms (stedelik/platteland) en verskillende intelligensievlakke.*" Respondent F verwys na "*mense met verskillende geleenthede en ervarings van bevoordeeldheid en benadeeldheid.*" Respondent I dui "*studente met verskillende leerstyle*" aan. Die respondente se menings word in Tabel 5.1 gekategoriseer.

Tabel 5.1: Maatskaplikewerkdosente se belewenis van diversiteit

Menings van maatskaplikewerkdosente oor diversiteit	f	%
Verskil in ras, geslag, seksuele identiteit, geloof, kultuur, taal, plek van herkoms en intelligensie	8	80%
Verskillende agtergronde, geleenthede, ervarings van bevoordeeldheid en benadeeldheid	1	10%
Verskillende leerstyle	1	10%
Totaal	10	100%



Dit blyk volgens Tabel 5.1 dat die respondente se begrip van diversiteit ooreenstem met die van skrywers soos Carlson et al. (1998), Devore en Schlessinger (1996) en Miley et al. (2001). Dit is betekenisvol dat respondent F spesifiek verwys na die vroeëre benadeeldheid van studente. Hierdie respons korreleer met Miley et. al. (2001) wat ook die vroeëre benadeeldheid as 'n aspek van diversiteit beklemtoon, inderdaad 'n aspek wat volgens Freire (1972) in Schenck (2002) deur middel van die proses van bemagtiging effektief aangespreek moet word tydens die onderrigproses. Die afleiding kan dus gemaak word dat die betrokke maatskaplikewerkdosente 'n goeie begrip het vir die betekenis van diversiteit en dat 'n proses van bemagtiging tydens onderrig geïmplementeer moet word.

#### 5.3.2.2 *Demografiese eienskappe van die studentepopulasie by Hugenote Kollege*

'n Vraag oor die demografiese eienskappe van die studente is gestel ten einde vas te stel of die maatskaplikewerkdosente van die Hugenote Kollege werklik met 'n diverse studentepopulasie in aanraking kom.

Skrywers soos Carlson et al (1998:76), Cusher et. al. (1992:24), Devore en Schlessinger (1996:43), Engelbrecht (1997:73), Fellin (2000:261), Garcia en Van Soest (1997:119), Guitierrez et. al. (1999:410), Mackintosh (1998:119), Malalekha en Woolfe (1991:50), Miley et. al. (2001:43, 69 en 85) sowel as Walters et. al. (1998:353-354) beklemtoon in hulle navorsing die volgende eienskappe van 'n diverse gemeenskap, naamlik:

- persone van verskillende kleur
- persone van verskillende taalgroepe
- persone van verskillende kultuurgroepe
- persone van verskillende etniese herkomste



- persone van verskillende geslagsidentiteite
- voorheen benadeelde persone
- bevoorregte persone
- fisies-gestremde persone

Die resultate van die inligting wat ingesamel is, word vervolgens weergegee.

Tabel 5.2: Frekwensie van kontak met diverse studente

BESKRYWING VAN STUDENTE	* f	%
Persone van kleur	10	100
Blanke persone	10	100
Persone van verskillende taalgroepe	10	100
Vroeëre benadeeldes	10	100
Bevoorregte persone	10	100
Fisies-gestremde persone	7	70
Persone met verskillende etniese herkoms	9	90
Persone met verskillende geslagsidentiteite	8	80

n = 10

\* Respondente kon op meer as een aspek reageer.

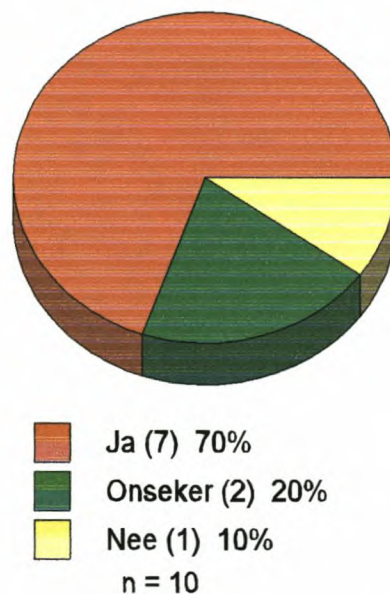
In die lig van die inligting in Tabel 5.2 kan afgelei word dat die grootste persentasie maatskaplikewerkdosente aan die Hugenate Kollege wel in hulle daaglikse kontak met 'n diverse studentepopulasie soos deur eersgenoemde skrywers omskryf, te doen kry. Tussen sewe en tien (70% - 100%) van die respondente het bevestigend op die verskillende eienskappe van 'n diverse gemeenskap geantwoord. Hierdie bevinding stem ooreen met die mening van onder andere Miley, O'Melia en Du Bois (2001:63-66) wanneer hulle sê dat diversiteit in gemeenskappe en dus ook in studentegemeenskappe, 'n internasionale realiteit is. Miley et. al. (2001) is ook van mening dat maatskaplike



werkers asook maatskaplikewerkdosente gereed moet wees om effektiewe diens aan diverse gemeenskappe en dus ook in die onderrigsituasie te lewer.

### 5.3.2.3 *Noodsaaklikheid vir transformasie in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks van maatskaplikewerkstudente*

Drower (1999:238) en McKendrick (1998:99 en 105) beklemtoon dat teorie en praktyk asook onderrigmetodes eie aan die spesifieke en unieke behoeftes van SA geïdentifiseer en ontwikkel moet word. Dieselfde skrywers is ook van mening dat onderrig in SA gerig moet wees op die leerbehoefte van onder andere die leerders van vroeër benadeelde, onbevoorregte gemeenskappe maar ook op leerders van diverse agtergronde. In Figuur 5.2 word die respondente se mening met betrekking tot die noodsaak vir transformasie in onderrig in Suid-Afrika skematies aangedui.



Figuur 5.2: **Die noodsaak vir transformasie in maatskaplikewerkonderrig**

In figuur 5.2 word aangedui dat sewe (70%) van die respondente oortuig is dat transformasie in Suid-Afrikaanse onderrig noodsaaklik is. Respondente A en J



motiveer hulle menings deur te verwys na die “*unieke situasie in Suid-Afrika*” asook die “*Afrikakonteks wat in ag geneem moet word tydens die proses van onderrig.*” Hierdie respons bevestig die menings van skrywers soos Drower (1999) en McKendrick (1998) wat daarop wys dat die behoeftes van die voorheen benadeeldes tydens onderrig beklemtoon moet word. Respondente B en E is van mening dat verinheemsing egter nie ten koste van internasionale teorieë moet plaasvind nie. Maatskaplike werkers moet nog steeds internasionaal dienste kan lewer en dus oor ’n gemeenskaplike internasionale kennisbasis beskik. McKendrick (1998:107) bevestig hierdie respons wanneer hy skryf dat transformasie nie beteken dat alle bestaande leerinhoud van geen waarde is nie. Maatskaplike werk het volgens McKendrick (1998) steeds die funksie van mensverandering en gemeenskapsonderrig ten doel. In aansluiting hierby stel die Witskrif vir Welsyn (ANC, 1997) voor dat maatskaplikewerkdosente kreatief en verantwoordelik op die huidige welsynsgegewe in Suid-Afrika reageer. Respondente E beklemtoon die feit dat studente in die huidige diverse opset “*nie oor die nodige selfvertroue beskik om selfstandig te leer nie.*” Respondent E se siening sluit aan by Waxman (2000:59) wat in sy navorsing bewys dat mense wat onderdruk is, ’n swak selfbeeld, gebrek aan self-determinasie, skuldgevoelens en ’n algehele onvermoë om emosies te verwoord, ervaar. Miley et al. (2001:86) en Graham (2002:43) beklemtoon ook die feit dat slagoffers van onderdrukking soms vir hulle eie omstandighede geblameer word (“*victim blaming*”) en dat slagoffers wat hierdie verwyte ervaar, dit in hulle selfbeeld assimileer en dan onbevoeg en afhanklik tydens die onderrigproses voorkom.

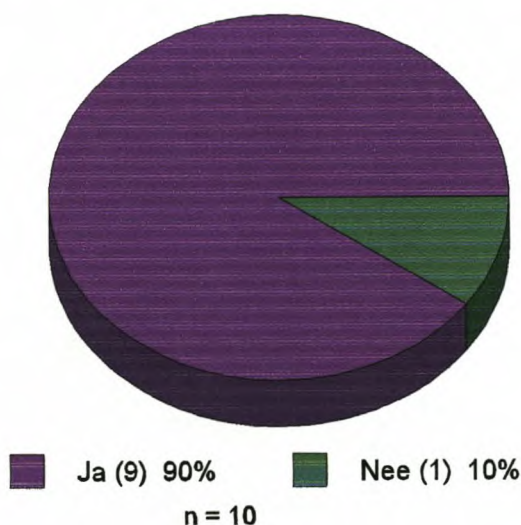
Maatskaplikewerkdosente het dus die taak om op die impak van onderdrukking by hierdie slagoffers te reageer. In hierdie verband beklemtoon Engelbrecht (2002:2) ook die huidige uitkomsgebaseerde aard van onderrig in Suid-Afrika en wys hy daarop dat in die proses van leer, op bepaalde kompetensies asook op die bemagtiging van studente gefokus moet word (Engelbrecht, 2002:2 en 225). In die lig van die voorafgaande kan afgelei kan word dat die respondente in hierdie studie oortuig is daarvan dat transformasie in onderrig belangrik is. Bemagtiging



en voorsiening in die behoeftes van 'n diverse studentepopulasie moet beklemtoon word, maar nie noodwendig ten koste van internasionale teorieë waarsonder die breë kennisbasis van die maatskaplike werk verskraal sal wees nie.

#### 5.3.2.4 *Verandering in die voorkoms van diversiteit in Suid-Afrikaanse studentegetalle*

Gray (2002:101) en Mackintosh (1998:128) beklemtoon die veranderende politieke omstandighede ná die 1994-verkiesing in Suid-Afrika. Sedert die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994 word die fokus van maatskaplikedienslewering en dus ook van die onderrig van studente volgens genoemde skrywers na die behoeftes van die meerderheid en dus 'n diverse bevolking verskuif. Die respondente se mening in verband met die werklike aanvraag vir onderrig deur 'n diverse studentebevolking word in Figuur 5.3 gedemonstreer.



Figuur 5.3: **Die verandering in die voorkoms van diversiteit in die Suid-Afrikaanse studentepopulasie**

Die respondente het met 'n groot meerderheid van nege (90%) bevestig dat die studenteprofiel van Suid-Afrika 'n duidelike verandering ten opsigte van diversiteit



toon. Respondent I wys op “*meer verskillende taalgroepe wat geakkommodeer moet word*” terwyl respondent H verwys na tendense soos “*verskillende gelowe asook ’n toename in studentegetalle vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe.*” Dié respons korreleer met wat skrywers soos Gray (2000) en Mackintosh (1998) bevind het, naamlik dat die diverse bevolking se behoeftes tans bevredig moet word. Die gevolgtrekking sou dus gemaak kan word dat die aanvraag vir tersiêre onderrig inderdaad sedert 1994 vergroot het en ook meer divers geraak het. Maatskaplikewerkdosente, soos deur McKendrick (1998:99-105) aanbeveel, moet op die spesifieke onderrigbehoefte van die studente kan reageer.

### 5.3.2.5 *Die rasionaal vir diversiteit*

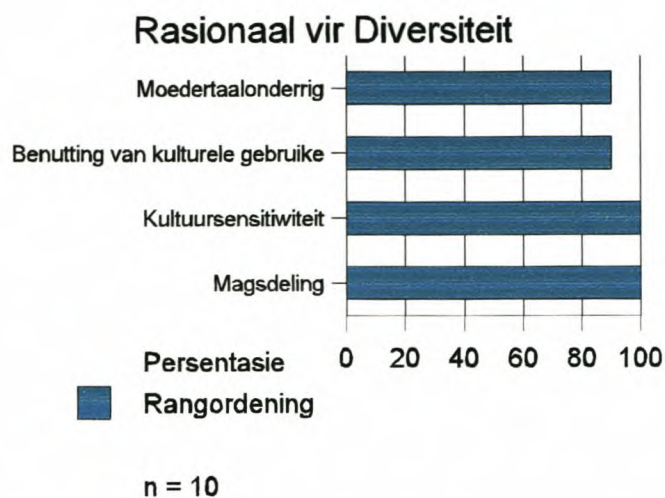
Lu et al. (2001:9) en Mackintosh (1998:128)-135) beklemtoon dat sosiokulturele diversiteit in ’n multikulturele omgewing as grondslag vir diverse dienslewering en dus ook vir die onderrig van studente gesien behoort te word. Taalgebruik, effektiewe kommunikasie, institusionele verandering ten einde diversiteit te akkommodeer, die benutting van transkulturele gebruike, byvoorbeeld seremonies, magsdeling en kultuursensitiwiteit, kan as hulpmiddels en sterktes tot voordeel van die onderrigproses gesien word (Forte, 1999:52; Mackintosh, 1998:133; McKay en Romm, 1992:142; Sikhata, 1996:61 en Webster, 2000:23). ’n Vraag ten einde die respondente se mening oor die rasionaal en belangrikheid vir diversiteit te verkry, is gestel. In Tabel 5.3 en Figuur 5.4 word die resultate vervolgens in terme van belangrikheid aangedui:

**Tabel 5.3: Belangrikheid van diversiteit in onderrig**

MULTIKULTURELE ASPEKTE	Graad van belangrikheid				
	N.v.t.	Onbelangrik	Redelik belangrik	Uiters belangrik	Totaal
Moedertaalgebruik	0	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	100%
Kulturele gebruike	0	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)	100%
Kultuursensitiwiteit	0	0	3 (30%)	7 (70%)	100%
Magsdeling	0	0	4 (40%)	6 (60%)	100%

n = 10





**Figuur 5.4: Rangorde van belangrikheid van 'n diversiteitsbenadering in onderrig**

Uit Tabel 5.3 en Figuur 5.4 is dit duidelik dat nege tot tien (90% - 100%) van die tien (10) respondente ( $n = 10$ ) die benutting van multikulturele aspekte ten einde 'n diverse benadering te implementeer as uiters belangrik beskou. Moedertaalonderrig en die benutting van kulturele gebruike word deur nege (90%) van die respondente as redelik belangrik tot uiters belangrik beskou, terwyl kultuursensitiwiteit en magsdeling deur al die respondente (100%) as redelik tot uiters belangrik beskou word. Respondent J beklemtoon “*dat die opinies van studente vanuit hulle eie verwysingsraamwerk in ag geneem moet word alvorens sinvolle leer kan plaasvind.*” Respondente F en H meld dat “*studente se verskillende lewens- en wêreldbeskouings byvoorbeeld hulle sienings van tyd, in ag geneem moet word ten einde leer te bevorder.*” Uit die voorafgaande kan afgelei word dat die respondente met Mackintosh (1998) saamstem dat diversiteit noodsaaklik en bevorderlik is vir die leer van studente in 'n diverse opset. Respondent G wys egter daarop dat “*studente se persepsie van mag nie altyd realisties is nie.*” Hierdie mening van respondent G word bevestig deur die navorsing van Rittner et al. (1999:421-422) wanneer die skrywers beklemtoon dat



studente dikwels self oor gebrekkige kennis met betrekking tot die werklike aard van diversiteit beskik. Rittner et al. (1999) beveel aan dat studente bemaagtig sal word deur te leer om die impak van kultuurgebruike op hulleself en op hulle gedrag te verstaan. McKay en Romm (1992:142) beklemtoon ook dat 'n persoon sover moontlik in sy moedertaal aangespreek moet word om daardeur sy/haar menseregte te respekteer. Die afleiding kan dus in die lig van die resultate gemaak word dat maatskaplikewerkdosente toegerus moet wees om op die impak van diversiteit te reageer en om diversiteit as hulpbron in die akkommodering van diversiteit tydens onderrig te benut.

#### 5.3.2.6 *Take van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van die toepaslikheid van onderrig in 'n diverse opset*

Popkewitz en Brennan (1998:54) bevestig in hulle navorsing die noodsaaklikheid van relevante onderrig binne 'n gegewe konteks. Osei-Hwedie (1996:215) stem saam en voeg hierby die konsep van verinheemsing of toepaslikheid van bepaalde teorieë, waardes en norme binne 'n gegewe konteks. In Tabel 5.4 word die resultate van die respondente se sienings van hulle take ten opsigte van verinheemsing van onderrig weergegee.

**Tabel 5.4: Take van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van toepaslikheid van onderrig**

TAKE VAN MAATSKAPLIKEWERKDOSENT	* f	%
Onvoorwaardelike aanvaarding	10	100
Oordra van 'n relevante stel waardes	10	100
Verinheemsing van teorie	10	100
Benutting van diversiteit tot voordeel van die onderrig	10	100
Persoonlike en sosiale bemaagtiging	10	100
TOTAAL	10	100

n = 10

\* Respondente kon meer as een opsie kies.



Uit die resultate in Tabel 5.4 blyk dit dat die respondente in alle opsigte 'n totale (100%) oortuiging het van 'n verantwoordelikheid en dus 'n besliste taak om onderrig te verinheems tot die konteks van Suid-Afrikaanse onderrig soos wat Popkewitz en Brennan (1998) ook aandui. Dit blyk dat respondente dit as 'n taak sien om in 'n diverse opset onvoorwaardelike aanvaarding aan studente te kommunikeer (Saleebey, 1997:53). Al die respondente, naamlik tien (100%) is ook oortuig daarvan dat 'n relevante stel maatskaplikewerkwaardes aan die studente oorgedra moet word soos deur verskeie outeurs (Saleebey, 1997:53; Taylor, 1999:309) voorgestel word. Taylor (1999) beklemtoon veral die feit dat Westerse waardes nie sondermeer op die konteks van ontwikkelende lande oorgedra kan word nie. Volgens Taylor (1999) moet toepaslike waardes vir 'n ontwikkelings- en kultureeldiverse konteks geformuleer word.

In die Suid-Afrikaanse konteks is dit tans 'n gegewe dat baie studente vanuit voorheen benadeelde gemeenskappe afkomstig is en dus dikwels met akademiese agterstande, maar terselfdertyd met 'n kulturele verskeidenheid tot tersiêre onderrig toetree (McKendrick 1998; Potgieter 1998; Sewpaul en Hoosen 1992 en Simpson 2000). Hierdie studente moet volgens laasgenoemde skrywers met menswaardigheid, maar ook met respek tydens onderrig geakkommodeer word om sodoende optimale persoonlikheidsgroei en persoonlike bemagtiging te bevorder. Respondent I beklemtoon ook die feit *“dat die waardes vir maatskaplike werk en dus ook vir onderrig in Suid-Afrika voorsiening moet maak daarvoor dat alle studente geakkommodeer kan word.”* Al die respondente (100%) is dit ook eens dat die teorie verinheems moet word en dat diversiteit tot voordeel van die onderrigsituasie benut kan word.

Respondent C is van mening dat die grootste taak van die maatskaplikewerkdosent is *“om studente bewus te maak van hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die neem van eie lewensbesluite.”* Hierdie respons word bevestig deur McKendrick (2001:109) en Saleebey (1997:60) wanneer persoonlike en sosiale bemagtiging beklemtoon word as 'n noodsaaklike



vereiste vir verandering in 'n diverse opset.

Dit blyk dus in die lig van die voorafgaande response en literatuur ten opsigte van die take van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset dat aanvaarding, die toepassing van relevante waardes, verinheemsing van teorie en persoonlike en sosiale bemagtiging deur die respondente in hierdie studie as noodsaaklik vir onderrig in 'n diverse opset beskou word.

#### 5.3.2.7 *Relevante inheemse maatskaplikewerkwaardes soos van toepassing in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie*

Skrywers soos Beckett en Dungee-Anderson (1996:30-31), Engelbrecht (1997:22), Graham (2002:41), Latting en Blanchard (1997:60), Le Doux en Montalvo (1999:40), Lusk (1997:231), Osei-Hwedi (1996:215-227), Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) en Witskrif vir Welsyn (ANC: 1997) beklemtoon instrumentele waardes vir maatskaplike werk wat in 'n kultureel diverse, asook in 'n ontwikkelingskonteks toegepas behoort te word. Volgens hierdie genoemde skrywers dra die toepassing van relevante waardes in 'n diverse opset daartoe by dat die doelstellings van maatskaplike werk en dus ook van maatskaplikewerkonderrig bereik word. Die waardes wat deur genoemde skrywers bykomstig tot die basiese waardes van maatskaplike werk geïdentifiseer word, is:

- diversiteit
- sosiale geregtigheid
- anti-onderdrukking
- ontginning van die selfbewussyn
- sensitiwiteit vir kulturele waardes
- bemagtiging
- ubuntu
- billikheid
- handhawing van menseregte



- volhoubaarheid
- deursigtigheid
- verantwoordbaarheid

Fellin (2000:267) en Gray (2000:105) is van mening dat die basiese doelstelling van maatskaplike werk in 'n kultureel-diverse gemeenskap veral fokus op verandering in die gemeenskap deur middel van die toepassing van sosiale geregtigheid, billikheid en gelykheid.

'n Vraag oor die respondente se mening met betrekking tot inheemse waardes en die plek daarvan in onderrig, is gevra. Die resultate word in Tabel 5.5 weergegee.

**Tabel 5.5: Relevante inheemse waardes soos van toepassing in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie**

INHEEMSE WAARDE	* f	%
Diversiteit	10	100
Sosiale geregtigheid	9	90
Anti-onderdrukking	8	80
Ontginning van die selfbewussyn	9	90
Sensitiwiteit vir kulturele waardes	10	100
Bemagtiging	10	100
Ubuntu	10	100
Billikheid	9	90
Handhawing van menseregte	10	100
Volhoubaarheid	9	90
Deursigtigheid	10	100
Verantwoordbaarheid	10	100

n = 10

\* Respondente kon meer as een keuse uitoefen.



Volgens die resultate in Tabel 5.5 blyk dit dat tussen agt (80%) en tien (100%) van die respondente van mening is dat die inheemse waardes soos deur eersgenoemde skrywers beklemtoon, 'n besliste rol in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie deel. Respondent F het bykomstig tot die genoemde inheemse waardes ook "*deelname van studente*" bygevoeg. Dié bevinding stem ooreen met Dewey (1916) in Haynes en Beard (1998:37-38) asook Knowles (1971:39) wat in hulle onderrigmodelle die deelname van studente beklemtoon. Deur die deelname van studente word veral diegene vanuit diverse agtergronde in staat gestel om hulle verskillende ervarings met mekaar te deel en 'n sinvolle leerproses kan bevorder word. In die lig van die resultate en die literatuur blyk dit dat die respondente oortuig is daarvan dat die waardes soos in Tabel 5.5 weergegee, byvoorbeeld, bemagtiging, billikheid en gelykheid asook deelname van studente beslis inheemse waardes is wat tot die wyses van onderrig van maatskaplikewerkstudente toegevoeg behoort te word.

### **5.3.3 Die implementering van gepaste supervisie**

Supervisie word deur skrywers soos Botha (2000), Engelbrecht (2002) en Kadushin (1992) as 'n belangrike medium gesien waardeur maatskaplikewerkonderrig geskied. Vervolgens sal die respondente in hierdie ondersoek se belewenis van die aard en rol van supervisie tydens onderrig bespreek word.

#### **5.3.3.1 *Die geskiktheid van supervisie as onderrigmedium in 'n diverse studente-opset***

Kadushin (1992:20) is van mening dat die doel van supervisie hoofsaaklik gesien kan word as die bevordering van dienslewering aan die kliëntsisteem, asook die ontwikkeling van die maatskaplike werker. Engelbrecht (2002:225) beklemtoon die funksies van supervisie naamlik onderrig, ondersteuning en bestuur, maar lê ook klem op die bemagtigingsfunksie van supervisie veral in 'n diverse konteks.



Die respondente se mening omtrent die geskiktheid van supervisie as onderrigmedium in 'n diverse opset is getoets.

Die tien respondente (100%) het almal positief op 'n vraag oor die geskiktheid van supervisie as medium van onderrig in 'n diverse opset gereageer. Hulle het ook motiverings gegee waarom supervisie wel geskik is om onderrig in 'n diverse opset te bied. Vier (40%) respondente beklemtoon die feit dat supervisie as medium vir onderrig "*leerdersesentreerd*" is. Dewey (1916) in Haynes en Beard (1998:37-38), Freire (1972) asook Knowles (1971:39) beklemtoon die leerdersesentreerdheid van die onderrigproses waardeur effektiewe onderrig, maar ook bemagtiging van die leerder plaasvind. Respondent D beklemtoon die besondere student-dosent-verhouding wat tydens supervisie gebou word, wat ook deur Knowles (1971), Dewey (1916) en Freire (1972) se werk beklemtoon word en ook as 'n belangrike bousteen vir effektiewe onderrig gesien word. Dit blyk dus dat die respondente sonder enige twyfel supervisie as 'n geskikte medium vir onderrig in 'n diverse studente-opset sien. Die afleiding sou ook gemaak kan word dat die onderrigmodelle van Dewey (1916), Freire (1972) en Knowles (1971) toepaslike modelle is om binne die raamwerk van supervisie in 'n diverse opset toe te pas.

#### 5.3.3.2 *Metodes van Supervisie*

Kadushin (1992:403-441) wys op hoofsaaklik twee metodes van supervisie, naamlik groepsupervisie en individuele supervisie. Kadushin (1992) beklemtoon dat beide hierdie metodes van supervisie voordele en nadele het, maar dat die twee metodes van supervisie afhangende van die bepaalde behoeftes komplementêrend tot mekaar aangewend behoort te word. 'n Vraag is aan die respondente gestel met betrekking tot die metode van supervisie waaraan voorkeur gegee sou word binne die konteks van 'n diverse studentpopulasie. Al die respondente (100%) het bevestig dat individuele en groepsupervisie in kombinasie met mekaar behoort plaas te vind. Die redes wat hiervoor gegee is, was soos volg:



Respondent G en H:

*“... die groep- en individuele supervisiesessies moet in kombinasie met mekaar wees afhangende van die verwagtinge van die leersituasie, maar moet altyd komplementêrend tot mekaar wees.”*

Respondent F:

*“... in groepe word altyd 'n sterk sosiale invloed op mekaar uitgeoefen en kan studente dus bymekaar leer en inoefen hoe diversiteit hanteer moet word. Wanneer 'n persoonlike probleem ervaar word, kan 'n groepsessie met 'n individuele sessie opgevolg word.”*

Respondent A:

*“... beide groep- en individuele supervisiesessies het voor- en nadele, maar beide het ook unieke meganismes vir onderrig in 'n diverse opset.”*

Kadushin (1992:403-441) beklemtoon in sy navorsing die genoemde respondente se menings oor die kombinasie van individuele en groepsupervisie. Kadushin (1992) bevind dat die vloei van leerervarings vanaf 'n groepsessie na 'n individuele sessie sirkulêr is en dat die dosent en student op dié wyse in staat gestel word om leerbehoefte wat van een spesifieke sessie na 'n volgende oorgedra word, as 'n eenheid op 'n kontinue basis te hanteer. Gillam en Crutchfield (2001:49-59) is ook van mening dat groepsupervisie in 'n diverse opset van waarde kan wees juis omdat studente 'n verskeidenheid van menings, opinies en perspektiewe van hulle eie portuurgroep aanhoor. Studente leer in hierdie situasies om gepaste terugvoer te gee, sowel as te ontvang. 'n Veilige omgewing word geskep en studente kan sensitiewe kwessies eksploreer sonder dat dit bedreigend is. Na aanleiding van die literatuur sowel as die bevindinge blyk dit dat groepsupervisie en individuele supervisie in kombinasie met mekaar met groot sukses in 'n diverse opset benut kan word.



### 5.3.3.3 *Beginsels van onderrigmodelle*

Drower (1999:238) en McKendrick(1998:99, 105) beklemtoon dat teorie en praktyk en dus ook onderrigmetodes eie aan die behoeftes van Suid-Afrika moet wees en dus verinheems moet word. Die Suid-Afrikaanse konteks waarin studente tans registreer vir tersiêre studies, is dié van 'n post-1994-era waarin studente 'n diverse aard reflekteer (Potgieter, 1998:28). Skrywers soos Dewees (2001:38), Miley et al. (2001:77-94), Russo (1999:25) en Shardlow en Doel (1996:27) wys op die geskiktheid van 'n sterkte- en bemagtigingsperspektief wanneer dienste asook onderrig in 'n diverse opset gelewer word. 'n Vraag is aan die respondente gevra om vas te stel watter beginsels ten opsigte van onderrig as noodsaaklik beskou word in die genoemde diverse konteks. Die respondente kon 'n keuse maak uit een van die volgende opsies: ***onseker, nie van toepassing, redelik noodsaaklik*** of ***uiters noodsaaklik***. Geeneen van die respondente het die eerste twee opsies, naamlik onseker of nie van toepassing gekies nie. Derhalwe word slegs die volgende twee kategorieë bespreek en aangedui, naamlik: redelik noodsaaklik en uiters noodsaaklik. Hierna sal bepaal kan word watter onderrigmodel(le) in 'n diverse opset gevolg behoort te word. Die resultate van hierdie vraag word in Tabel 5.6 weergegee.



Tabel 5.6: Noodsaaklike onderrigbeginsels in 'n diverse opset

ONDERRIGBEGINSELS	Graad van noodsaaklikheid			
	f rede- lik nood- saak- lik	f uiters nood- saak- lik	To- taal	Tota- le %
'n Leerklimaat van respek en aanvaarding	2 20%	8 80%	10	100%
Die aanvaarding van verantwoordelikeheid vir eie leerervaring	2 20%	8 80%	10	100%
Die betrokkenheid van studente by hulle eie leerproses	3 30%	7 70%	10	100%
Die fasilitering van die leerproses deur die dosent	3 30%	7 70%	10	100%
Die beklemtoning van praktiese toepassings	3 30%	7 70%	10	100%
Die implementering van leer as aktiewe en sosiale proses	3 30%	7 70%	10	100%
Die implementering van leer as 'n kognitiewe proses	3 30%	7 70%	10	100%
Die benutting van vooraf-ervaring en eie konteks as belangrike bestanddeel in leer	2 20%	8 80%	10	100%
Die benutting van die student se sterktes, vermoëns, kennis en persoonlike mag	1 10%	9 90%	10	100%
Die begeleiding van studente om self die verbande tussen leerervarings te besef	3 30%	7 70%	10	100%
Die voortdurende stimulering van groei en verandering by studente	1 10%	9 90%	10	199%
Die beklemtoning van die feit dat onderdrukking in mense se denke gesetel is	4 40%	6 60%	10	100%
Die bemagtiging van studente om positief oor hulleself te dink	1 10%	9 90%	10	100%

n = 10

Volgens die gegewens in Tabel 5.6 blyk dit dat al 10 (100%) van die respondente die onderrigbeginsels soos in Tabel 5.6 voorgehou, as redelik noodsaaklik tot uifers noodsaaklik beskou. Die meeste respondente naamlik ses tot nege (60% - 90%) het **uifers noodsaaklik** gekies en slegs tussen een (10%) en vier (40%) het redelik noodsaaklik gekies. Van die respondente het ook verkies om hulle keuses



van onderrigbeginsels te motiveer. Respondent B voer aan dat die onderrigbeginsels in Tabel 5.6 die studente “*tot selfwerkzaamheid en selfstudie*” sal aanmoedig. Respondent H is van mening dat die genoemde onderrigbeginsels “*die uniekheid van elke student respekteer*”, terwyl Respondent I aanvoer dat die genoemde onderrigbeginsels “*ruimte laat om elke student te individualiseer*.”

Die afleiding kan dus na aanleiding van die resultate gemaak word dat die meerderheid van die respondente oortuig is daarvan dat studente deur middel van onderrigbeginsels soos selfwerkzaamheid, respek, bemagtiging van die student en benutting van die student se sterktes, onderrig moet word.

Hierdie bevinding sluit aan by Dewey (1916), Freire (1972) en Knowles (1970) se werke ten opsigte van volwassene onderrig, eksperimentele leer en bevrydingsonderrig wat allerweë beskou word as rigtinggewende werke ten opsigte van die volwassene leerproses, die betrokkenheid van studente by hulle eie leerproses asook die bemagtiging van studente deur middel van die proses van leer (Botha, 2000:95; Knowles, 1971:39; Memmot en Brennan, 1998:75-79; Schenck, 2002:72-80 en Shardlow en Doel, 1996:68). Die voorgestelde onderrigbeginsels in Tabel 5.6 is ’n kategorisering van die onderrigbeginsels soos deur Knowles (1971), Dewey (1916) en Freire (1972) voorgestel. Hierdie onderrigmodelle benut die student se outonomieit en selfbeskikkingsreg, is humanitêr en demokraties en fokus op die uiteindelijke bemagtiging van die student. In die lig van die resultate in Tabel 5.6 blyk dit dat die respondente gemaklik voel met ’n onderrigmodel wat sou bestaan uit ’n kombinasie van Dewey (1916) se eksperimentele leer, Freire (1972) se bevrydingsonderrig en Knowles (1971) se volwassene onderrig.

#### **5.3.4 Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent**

##### **5.3.4.1 Toepaslike kompetensies vir onderrig in ’n diverse opset**

Skrywers soos Boyle en Springer (2001:55), Le Doux en Montalvo (1999:40), Goldberg (2000:16), Miley et al. (2001:63-66); asook Sowers-Hoag en Sandace-Beckler (1996:37) wys op die noodsaaklikheid van multikulturele kompetensies



vir 'n maatskaplike werker en dus ook 'n maatskaplikewerkdosent wat in 'n diverse opset dienste lewer. Skrywers soos Boyle en Springer (2001:53), Carlson et al. (1998:75) asook Lu, Lum en Chen (2001:2-10) se navorsing bevestig 'n moontlike inhoud vir hierdie kompetensies gebaseer op die geklassifiseerde areas van leer, naamlik kennis, houding en vaardigheid aldus Bloom (1956) se taksonomie van onderrigdoelwitte (Hoffman, 1990:73). 'n Vraag oor die moontlike inhoud van elke leerarea is aan die respondente gestel om vas te stel wat hulle as inhoud van die onderskeie leerareas ervaar. Die respondente kon 'n keuse maak uit een van die volgende opsies: *onseker, geensins toepaslik, redelik toepaslik en uiters toepaslik*. Geeneen van die respondente het die eerste twee opsies, naamlik onseker of geensins toepaslik gekies nie. Derhalwe word slegs die volgende twee kategorieë bespreek en aangedui, naamlik *redelik toepaslik* en *uiters toepaslik*. Die resultate word in Tabel 5.7, Tabel 5.8 en Tabel 5.9 weergegee.

Tabel 5.7: Inhoud ten opsigte van die leerarea van KENNIS

KENNIS	Toepaslikheid		
	Redelik	Uiters	Totaal
Eie kulturele gebruike	3 (30%)	7 (70%)	10
Ander se kulturele gebruike	3 (30%)	7 (70%)	10
Eie beperkings (byvoorbeeld taal)	2 (20%)	8 (80%)	10
Areas van ongemak	3 (30%)	7 (70%)	10
Stereotiperende verskynsels	3 (30%)	7 (70%)	10
Navorsing	2 (20%)	8 (80%)	10

n = 10



Tabel 5.8: **Inhoud ten opsigte van die leerarea van HOUDING**

HOUDING	Toepaslikheid		
	Redelik	Uiters	To- taal
Erkenning van diversiteit	0 (0%)	10 (100%)	10
Sensitiwiteit vir diversiteit	3 (30%)	7 (70%)	10
Bewustheid van die impak van diversiteit op die individu	4 (40%)	6 (60%)	10
Betrokkenheid by aktiwiteite van 'n diverse studentepopulasie binne normale dagtaak	6 (60%)	4 (40%)	10
Betrokkenheid by aktiwiteite van 'n diverse studentepopulasie buite normale dagtaak	10 (100%)	0 (0%)	10

n = 10

Tabel 5.9: **Inhoud ten opsigte van die leerarea van VAARDIGHEID**

VAARDIGHEID	Toepaslikheid		
	Redelik	Uiters	To- taal
Reageer op die impak van onderdrukking	3 (30%)	7 (70%)	10
Reageer op die impak van bevoorregting	2 (20%)	8 (80%)	10
Vaardighede om metodes en tegnieke te benut ten einde die diverse student te onderrig	3 (30%)	7 (70%)	10

n = 10

In die lig van die resultate in Tabele 5.7, 5.8 en 5.9 blyk dit dat al tien (100%) van die respondente die inhoudelike van die verskillende leerareas sien soos deur die genoemde literatuur voorgestel word. Boyle en Springer (2001:55), Lu Lum en Chen (2001:2-10) beklemtoon kennis van:

- eie kulturele gebruike



- ander se kulturele gebruik
- eie beperkinge byvoorbeeld taal
- eie areas van ongemak
- stereotiperende verskynsels
- resente navorsing

Respondent I voeg ook by “*kennis van eie sterkpunte van die dosent wat in 'n diverse opset benut kan word.*” Respondent F voeg by “*kennis oor hoe die proses van leer in ander kulture plaasvind*” en Respondent E voeg by “*kennis van verskillende kulture se morele waardes.*”

Kadushin (1992:142) klassifiseer die leerareas van kennis, houding en vaardigheid in vyf komponente van leer naamlik persoon, plek, proses, probleem en personeel. In Figuur 5.5 word die genoemde kennis-inhoud skematies in die komponente van leer, naamlik persoon, plek, proses, probleem en personeel, wat deur Kadushin (1992:142) geïdentifiseer is, verdeel.

#### KENNIS



Figuur 5.5: Skematiese uiteensetting van kennis-inhoud met betrekking tot diversiteit

Volgens die resultate in Figuur 5.5 kan die inhoud wat deur die respondente aan die leerarea KENNIS gekoppel word, volgens die komponente wat deur Kadushin (1992) geïdentifiseer is, soos volg gekategoriseer word:



- Persoon: die diverse student (ander se kulturele gebruike)
- Plek: die opleidingsinstansie (beperkinge byvoorbeeld diverse taalbeleid)
- Personeel: maatskaplikewerkdosent (eie kulturele gebruike, areas van ongemak en eie sterk punte)
- Proses: bemagtigende onderrig (hoe leer plaasvind)
- Probleem: die impak van diversiteit (stereotiperende verskynsels wat die student negatief beïnvloed)

Hierdie kategorisering stem ooreen met wat skrywers soos Boyle en Springer (2001:53), Carlson et al. (1998:75) en Lu et al. (2001), in die algemeen as noodsaaklike kennis vir 'n multikulturele kompetensie ag.

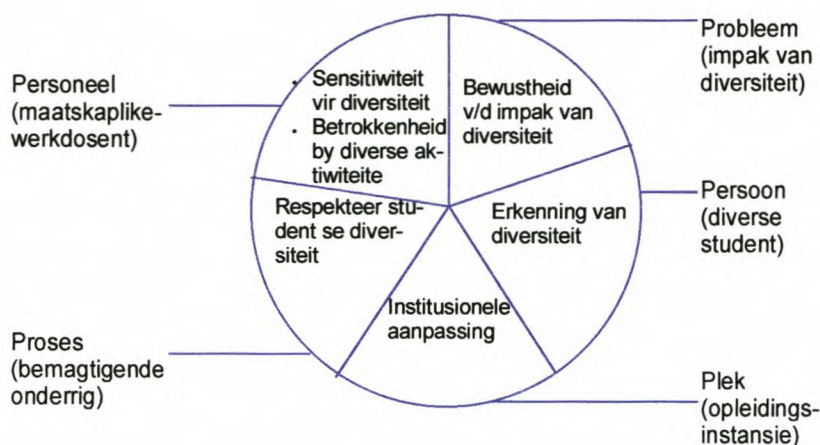
Ten opsigte van houding beklemtoon Beckett en Dungee-Anderson (1996:27-47), Lu et al. (2001:2-4) asook Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) die volgende:

- 'n erkenning van diversiteit
- 'n sensitiviteit vir diversiteit
- 'n bewustheid van die impak van diversiteit
- institusionele aanpassing om diversiteit te akkommodeer
- betrokkenheid van personeellede by diverse aktiwiteite

Respondent C voeg ook die volgende by die bogenoemde lys: “*respekteer die student se diversiteit.*” Die beginsels van Freire (1972) en Knowles (1971) se onderrigmodelle wat op onder andere die beginsel van respek gebaseer is, streef bemagtiging van die student na. Die afleiding sou dus gemaak kon word dat terwyl die diverse student deur die maatskaplikewerkdosent gerespekteer word, 'n bemagtigende onderrigproses geïmplementeer word. Op 'n soortgelyke wyse as wat die multikulturele inhoud van die leerarea van kennis volgens die komponente soos deur Kadushin (1992:142) geïdentifiseer, ingedeel is, kan ook die leerarea van houding in terme van inhoud omskryf word. 'n Skematiese uiteensetting hiervan word vervolgens in Figuur 5.6 gegee.



## HOUDING



Figuur 5.6: **Skematiese uiteensetting van houding-inhoud met betrekking tot diversiteit**

Volgens die resultate in Figuur 5.6 kan die inhoud wat deur die respondente aan die leerarea van HOUDING gekoppel word volgens die komponente wat deur Kadushin (1992:142) geïdentifiseer is, soos volg gekategoriseer word:

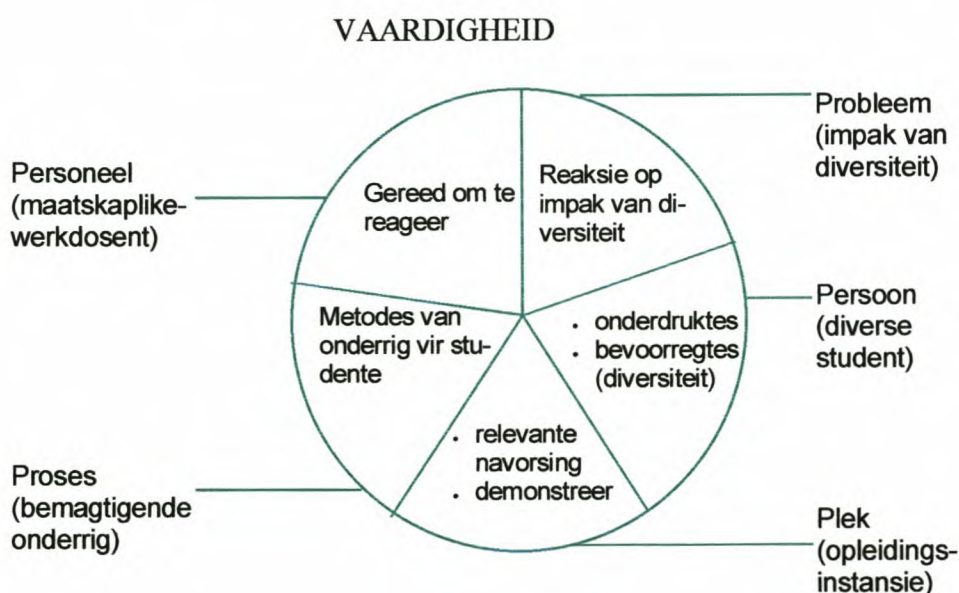
- Persoon: die diverse student (erkenning van diversiteit)
- Plek: opleidingsinstansie (institusionele verandering om diversiteit te akkommodeer)
- Personeel: maatskaplikewerkdosent (sensitiwiteit vir diversiteit, betrokkenheid by diverse aktiwiteite)
- Proses: bemagtigende onderrig (respekteer die student se diversiteit)
- Probleem: impak van diversiteit (bewustheid van die impak/gevolg van diversiteit op die student)

Net soos met kennis en houding die geval is, verwys Beckett en Dungee-Anderson (1996:27-47), Lu et al. (2001:2-4) asook Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) ook na 'n inhoudelike van 'n multikulturele kompetensie met betrekking tot vaardighede. Die volgende word genoem:



- Relevante reaksie op die impak van onderdrukking
- Relevante reaksie op die impak van bevoorregting
- Implementering van verskeie vaardighede en metodes om studente te onderrig.

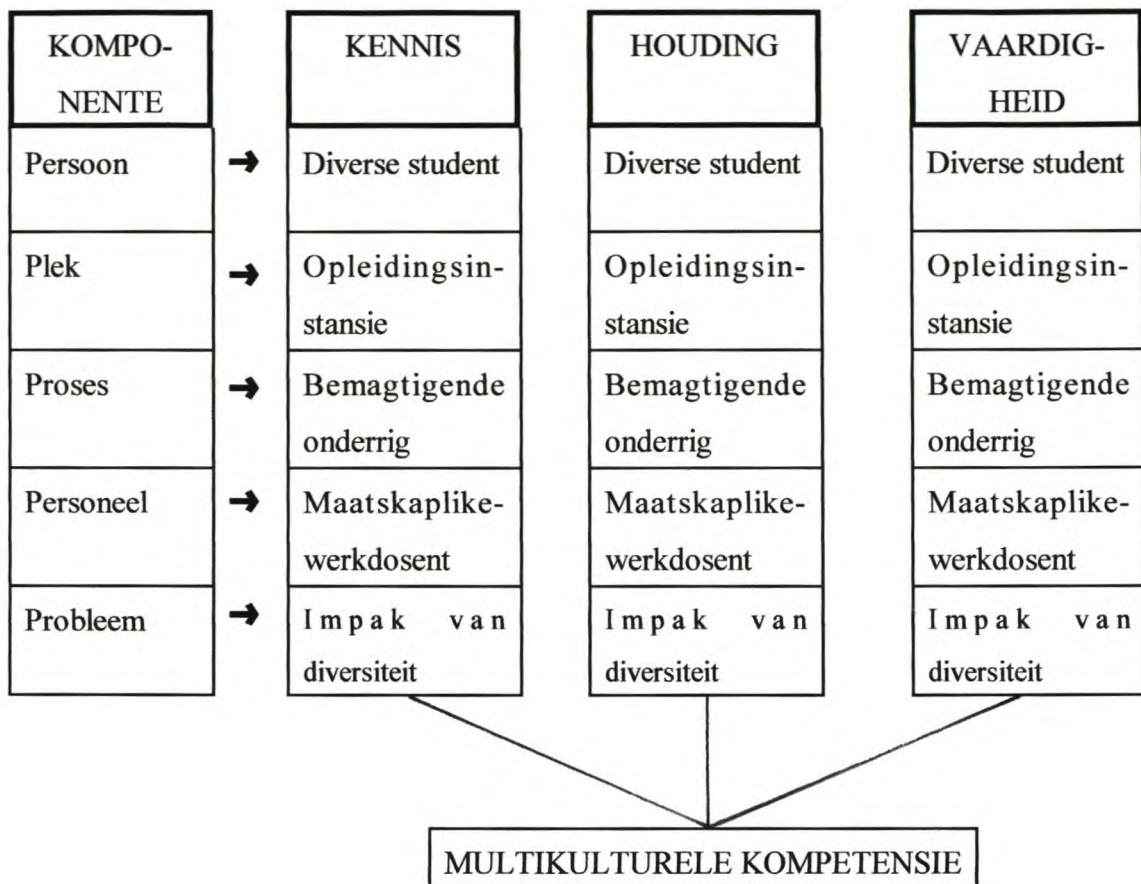
Respondent I se mening dat “*die vaardigheid om relevante navorsing te doen oor diversiteit en onderrigmetodes gedemonstreer moet word*” sluit aan by die bogenoemde. Weereens word in Figuur 5.7 ’n skematiese uiteensetting gegee van hoe die vaardigheidsinhoud in terme van die komponente wat deur Kadushin (1992:142) geïdentifiseer is, gesien sou kon word.



**Figuur 5.7: Skematiese uiteensetting van vaardigheidsinhoud met betrekking tot diversiteit**

In die lig van die resultate van die voorafgaande Figuur 5.5, Figuur 5.6 en Figuur 5.7 blyk dit dat die volgende afleiding inderdaad gemaak kan word dat die multikulturele of diverse kompetensie van die maatskaplikewerkdosent in die leerareas volgens die komponente soos deur Kadushin (1992:142) geïdentifiseer, uiteengesit kan word soos dit in Figuur 5.8 gedemonstreer word.





**Figuur 5.8 : Skematiese uiteensetting van 'n multikulturele kompetensie van die maatskaplikewerkdosent**

Die bevindinge in figuur 5.5, figuur 5.6 en figuur 5.8 bevestig dus wat outeurs soos Boyle en Springer (2001:53), Lu et al (2001:2-4) en Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:39) omtrent die inhoud van 'n multi-kulturele kompetensie bevind het. Die afleiding kan ook gemaak word dat die leerareas van kennis, houding en vaardigheid volgens Bloom (1956) se taksonomie volgens die komponente soos deur Kadushin (1992:142) geklassifiseer, verdeel kan word. Hierna kan die inhoud van 'n multikulturele kompetensie in die toepaslike leerareas en komponente (Kadushin, 1992) verdeel word, soos dit in figuur 5.8 uiteengesit is.



5.3.4.2        ***Groepelmente wat as probleme deur maatskaplikewerkdosente ondervind word tydens die onderrigproses***

Verskeie outeurs soos Anderson (1976:1-7); Arkin (1999:9); Bowie en Hancock (2000:445); Burns (1982:vi); Engelbrecht (2001:65); Garcia en Van Soest (1997:126); Gillam en Crutchfield (2001:49-59); Gutiérrez et al. (1999:416); Home (1997:336); Itzhaky en Eliahu (1999:76); Kadushin (1992:280-292); Krajewski-Jaime et al. (1996:15-19); Nagda et al. (1999:435); Rittner et al. (1999:421-422); Van Soest et al. (2001:44 en 53) en Weaver (2000:421) beklemtoon dat maatskaplikewerkdosente sekere elemente tydens groepsupervisie soms as problematies ten opsigte van die onderrigproses ervaar. Elemente soos speletjies wat studente veral in 'n diverse opset gebruik om daardeur werklike dialoog te vermy, onvoldoende houdings van maatskaplikewerkdosente ten opsigte van gepaste reaksie op diversiteit, onvoldoende kennis van studente oor die betekenis van diversiteit en 'n swak selfbeeld van studente is voorbeelde van elemente wat die onderrigproses in 'n diverse opset kan benadeel. 'n Vraag is aan die respondente gestel waardeur vasgestel kan word in watter mate bepaalde groepelemente soms deur die respondente as problematies ervaar word. Die resultate word in Tabel 5.10 weergegee in terme van die voorkoms van die elemente. Die groepelemente is ook in drie kategorieë verdeel, naamlik elemente rakende studente, administratiewe groepelemente en elemente rakende die dosent.



**Tabel 5.10: Elemente wat tydens groepsupervisie 'n problematiese invloed op die onderrigproses in 'n diverse opset het**

ELEMENTE RAKENDE STUDENTE	Frekwensie van voorkoms				Totaal
	f onseker	f nooit	f soms	f gereeld	
* Speletjies gespeel deur studente	0(0%)	0(0%)	8(80%)	2(20%)	100%
* Onvoldoende kennis van studente met betrekking tot die aard van diversiteit	1(10%)	2(20%)	3(30%)	4(40%)	100%
* Die selfkonsep van die studente	0(0%)	0(0%)	5(50%)	5(50%)	100%
* Die leerstyle van diverse studente	0(0%)	0(0%)	4(40%)	6(60%)	100%
* Die invloed van affektiewe ervarings op die kognitiewe leerproses	0(0%)	2(20%)	5(50%)	3(30%)	100%
* Veelvuldige rolvertolking van studente in hulle persoonlike lewens	0(0%)	2(20%)	7(70%)	1(10%)	100%
ADMINISTRATIEWE GROEP ELEMENTE	f onseker	f nooit	f soms	f gereeld	100%
* Die samestelling van groepe	0(0%)	4(40%)	3(30%)	3(30%)	100%
* Die opvoedkundige klimaat	0(0%)	0(0%)	5(50%)	5(50%)	100%
* Die grootte van die klasgroep	1(10%)	2(20%)	3(30%)	4(40%)	100%
ELEMENTE RAKENDE DIE DOSENT	f onseker	f nooit	f soms	f gereeld	Totaal
* Houding van die dosent ten opsigte van die akkommodering van diversiteit in die onderrigsituasie	0(0%)	5(50%)	3(30%)	2(20%)	100%
* Die vermoë van die dosent om kritiese klaskamergebeure te benut	2(20%)	4(40%)	3(30%)	1(10%)	100%
* Die benutting van die familie en vriende van die student as hulpbronne in die onderrigproses deur die dosent	0(0%)	5(50%)	4(40%)	1(10%)	100%

n = 10

Ter aanvulling van die inligting soos in Tabel 5.10 weergegee, het Respondent F ook ten opsigte van die elemente rakende die studente bygevoeg dat



*“ontoereikende finansiële beplanning vir studies dikwels ’n stremmende invloed op veral die voorheen benadeelde student se studieproses het.”* Respondent H voeg ook by *“dat die maatskaplikewerkdosent se eie kennis en vaardigheid ten opsigte van die hantering van diversiteit soms onvoldoende is en dat dit dan negatief op die diverse student se leerproses inwerk.”*

Volgens die resultate in Tabel 5.10 blyk dit dat ’n wye verskeidenheid elemente binne groepsverband deur 5 (50%) tot 10 (100%) van die respondente as problematies in die diverse onderrigsituasie ervaar word. Vervolgens sal die drie kategorieë van problematiese groepelemente en die resultate wat in die ondersoek verkry is, chronologies soos dit in die vraelys voorkom, bespreek word.

#### **Elemente rakende studente**

Skrywers soos Arkin (1999:9), Bowie en Hancock (2000:445), Engelbrecht (2001:65), Garcia en Van Soest (1997:126), Guitérrez et al. (1999:416), Itzhaky en Eliahu (1999:76), Nagda et al. (1999:435), Ritttner et al. (1999:421-422) asook Schenck (2002:76) meld in hulle navorsing die volgende aspekte wat in relevante maatskaplikewerkonderrig deur ’n kompetente maatskaplikewerkdosent ten opsigte van die student in die belang van diversiteit aangespreek behoort te word:

- \* studente wat deur middel van speletjies wat gespeel word tydens onderrig, kommunikasie en dialoog doelbewus beperk (Engelbrecht, 2001:65);
- \* studente se eie ontoereikende kennis oor wat diversiteit werklik behels en hoe om daarop te reageer (Ritttner et al. 1999:421-422);
- \* studente se verskillende leerstyle in ’n diverse groep wat geakkommodeer moet word om maksimum leer te verseker (Itzhaky en Eliahu, 1999:76);
- \* studente se vorige affektiewe ervarings wat ’n blywende negatiewe impak op die betrokke student gelaat het en leer benadeel (byvoorbeeld ’n student wie se menseregte geskend was en hy/sy dus verbitterd voel en nie die self kan oopstel vir leer nie) (Krajewski-Jaime et al., 1996:15-19) en
- \* studente wat ’n veelvuldige rolvertolking in hulle persoonlike lewens moet



uitleef, meestal weens kulturele vereistes, maar ook weens beperkte hulpbronne (Home, 1997:336).

Na aanleiding van die resultate in hierdie ondersoek blyk dit dat tussen sewe (70%) en tien (100%) van die respondente die speletjies van studente, die ontoereikende kennis oor diversiteit, verskillende leerstyle, die effek van vorige affektiewe ervarings en veelvuldige rolvertolkings van studente as *soms* tot *gereeld* as probleme in groepsupervisie ervaar. Hierdie resultate korreleer met die menings van skrywers soos Engelbrecht (2001), Home (1997), Itzhaky en Eliahu (1999), Krajewski-Jaime et al. (1996) en Rittner et al. (1999). Na aanleiding van hierdie resultate kan die afleiding gemaak word dat die respondente begeleiding, opleiding en ondersteuning met die hantering van problematiese situasies in onderrig benodig.

#### **Administratiewe groepelemente**

Ten opsigte van probleme rondom administratiewe groepelemente word spesifiek die samestelling van groepe tydens onderrig, deur skrywers soos Bowie en Hancock (2000:445) beklemtoon. Die rol van 'n beleid van doelbewuste werwingsaksies in 'n diverse opset ten einde diverse groepe te verseker, word ook deur genoemde skrywers beklemtoon.

#### **\* *Die samestelling van groepe***

Volgens ses (60%) van die respondente se menings blyk die samestelling van hulle klasgroepe *soms* tot *gereeld* problematies. Die afleiding sou gemaak kan word dat die samestelling van die groepe dus waarskynlik nie voldoende diversiteit reflekteer nie en dat doelbewuste werwingsaksies in plek gestel behoort te word. Hierdie bevinding korreleer met die mening van Bowie en Hancock (2000:445).



**\* *Opvoedkundige klimaat***

Die wenslikheid van 'n opvoedkundige klimaat in 'n leersituasie word deur Nagda et al. (1999:435) en Weaver (2000:421) beklemtoon. Studente moet veiligheid, nie-veroordeling en ondersteuning ervaar om veral in 'n diverse opset oor hulle ervarings met mekaar te gesels. Waxman (2000:59-64) wys daarop dat indien studente nie hulle traumatiese ervarings kan bespreek nie, dit dikwels 'n lewenslange letsel laat. Schmidtz (2001:613) sluit hierby aan en meld dat 'n student met emosionele letsels dikwels verdedigend in die leersituasie mag optree. Sodanige optrede word as negatief deur die dosente beleef. Omdat net meer as die helfte, 6 (60%) van respondente die gebrek aan 'n opvoedkundige klimaat problematies ervaar, kan die afleiding gemaak word dat die respondente in hierdie verband leiding benodig met die daarstel van 'n geskikte leerklimate in 'n diverse opset. Hierdie bevinding korreleer met die mening van Schmidtz (2001:613).

**\* *Grootte van die klasgroep***

Gillam en Crutchfield (2001:49-59) skryf dat kleiner groepe in die geval van diverse studenteklasgroepe bevorderlik is vir leer. Elke student kan dan geleentheid kry om sy/haar insette te lewer. Hierdie genoemde skrywers wys egter op die verskynsel dat mannekrag dikwels 'n probleem is, groepe dus groter gemaak word en dat effektiewe onderrig in veral 'n diverse opset, skade ly. Van die tien (n = 10) respondente in hierdie ondersoek, het sewe (70%) aangedui dat die klasgrootte 'n probleem is. Die afleiding sou gemaak kon word dat die respondente meer gemaklik sou voel in kleiner klasgroepe en dat meer personeellede dus benodig word om in 'n diverse opset kwaliteit-onderrig te lewer. Weereens korreleer hierdie bevinding met die mening van Gillam en Crutchfield (2001).

**Elemente rakende dosente**

Die laaste afdeling van die vraag oor problematiese elemente tydens groepsupervisie handel oor aspekte met betrekking tot die dosent self.



**\* *Die houding van die dosent ten opsigte van diversiteit***

Die respondente se menings in hierdie verband sal 'n aanduiding gee van die houding van die maatskaplikewerkdosent ten opsigte van die hantering van diversiteit. Van die respondente ( $n = 10$ ) het slegs die helfte, vyf (50%) aangedui dat hulle hul eie houding ten opsigte van diversiteit soms tot gereeld as problematies ervaar. Die afleiding sou dus gemaak kan word dat alhoewel die respondente nie 'n ernstige probleem blyk te hê met 'n negatiewe houding ten opsigte van diversiteit nie, ondersteuning en begeleiding van die kant van die bestuur van die opleidingsinstelling tog 'n positiewe effek op onderrig in 'n diverse opset mag hê.

**\* *Kritiese klaskamergebeure***

Volgens die resultate in Tabel 5.10 blyk dit dat hierdie aspek, naamlik die dosent se vermoë om kritiese klaskamergebeure in die onderrigproses te benut, deur minder as vyf (50%) van die respondente as 'n redelik-gereelde probleem ervaar word. Van Soest, Garcia en Graff (2001:44 en 53) beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat 'n kompetente maatskaplikewerkdosent 'n pro-aktiewe ondersteunings- en modelleringsrol sal vertolk en enige dialoog (byvoorbeeld 'n rassistiese opmerking in 'n klassituasie) sal benut tot 'n leergeleentheid ("teachable moment") vir die res van die studente. Die afleiding kan volgens die resultate in Tabel 5.10 gemaak word dat die meerderheid van die respondente in hierdie studie hulleself kompetent genoeg ag om kritiese klaskamergebeure sinvol en in belang van die akkommodering van diversiteit te hanteer.

**\* *Die benutting van familie en vriende van die student as hulpbron tydens onderrig***

Volgens die resultate in Tabel 5.10 blyk dit dat slegs vyf (50%) van die respondente die benutting van familie en vriende soms tot gereeld as problematies ervaar. Weereens kan die afleiding dus gemaak word dat hierdie probleem nie ernstige implikasies vir onderrig in die diverse opset inhou nie, maar tog verbeter



kan word deur gereelde monitering, ondersteuning en begeleiding van die opleidingsinstansie.

#### 5.3.4.3 *Die gebruik van hulpmiddels en tegnieke tydens onderrig in 'n diverse opset*

Nagda et al. (1999:433-434) en Weaver (2000:415) is van mening dat die ontwikkeling van strategieë en tegnieke om in 'n diverse opset onderrig te gee, nog veel navorsing benodig. Vir die doel van hierdie studie is 'n aantal hulpmiddels en tegnieke vir gebruik in 'n diverse opset geselekteer en die respondente se mening oor die waarde hiervan is getoets. Die resultate hiervan word vervolgens in Tabel 5.11 weergegee.

Tabel 5.11 **Hulpmiddels en tegnieke van onderrig in 'n diverse opset**

HULPMIDDELS EN TEGNIEKE	Graad van sukses				T o - taal
	f onseker	f onsukses vol	f redelik geslaagd	f uiters geslaagd	
<b>Hulpmiddels:</b>					
Portuurgroepbesprekings	0(0%)	0(0%)	3(30%)	7(70%)	100%
Groepopdragte	0(0%)	0(0%)	9(90%)	1(10%)	100%
Biblioterapie	3(30%)	1(10%)	3(30%)	3(30%)	100%
Die mentor	0(0%)	0(0%)	7(70%)	3(30%)	100%
Die vertelling	0(0%)	0(0%)	4(40%)	6(60%)	100%
Die assessering van die verlede en uitbeelding van die toekoms	0(0%)	0(0%)	7(70%)	3(30%)	100%
Klaskamerbesprekings	0(0%)	2(20%)	3(30%)	5(50%)	100%
Video-opnames	0(0%)	1(10%)	3(30%)	6(60%)	100%
Benutting van laboratorium	0(0%)	0(0%)	5(50%)	5(50%)	100%
<b>Tegnieke:</b>					
Selfopenbaring deur dosent	0(0%)	0(0%)	3(30%)	7(70%)	100%
Tegnieke om kritiese denke te stimuleer	0(0%)	0(0%)	0(0%)	10(100%)	100%
Tegnieke om die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede te stimuleer	0(0%)	0(0%)	2(20%)	8(80%)	100%
Tegnieke om die ontwikkeling van selfgeldende gedrag te stimuleer	0(0%)	0(0%)	4(40%)	6(60%)	100%



Vir die doel van hierdie bespreking sal slegs 'n algemene bespreking van die meerderheid van response gedoen word omdat die respondente se sukses al dan nie met die verskillende hulpmiddels en tegnieke 'n aanduiding behoort te gee van hulle vaardigheid in die verband.

Volgens die responssyfer in Tabel 5.11 blyk dit dat tussen ses (60%) en tien (100%) van die respondente deurlopend met die gebruik van die geselekteerde hulpmiddels en tegnieke van onderrig in 'n diverse opset saamstem en dit ook baie suksesvol benut.

Skrywers soos Alter en Murdy (1997:103-116); Bigelow en Johnson (2001:1-19); Bruce en Austin (2000:85-105); Dickenson en Johnson (2000:137-151); Garcia en Bregoli (2000:77-93); Garcia en Van Soest (1997:119-128); Gillam en Crutchfield (2001:49-59); Gilson (2000:125-135); Mayadas en O'Brien (1976-72); Mumm en Kersting (1997:75-101); Raske (1999:197-209); Steiner et al. (1999:253-263); Urdang (1999:143-163) en Yerushalmi (2000:77-97) is van mening dat die volgende tegnieke en hulpmiddels wat deur 'n kompetente maatskaplikewerkdosent aangewend word, tot effektiewe, bemagtigende onderrig kan lei. Deur die gebruik van hierdie tegnieke word studente bemagtig, hulle word gerespekteer asook betrek in hulle eie onderrigproses.

\* Hulpmiddels

- Portuurgroepbesprekings
- Groepopdragte
- Biblioterapie
- Die benutting van die mentor as rolmodel
- Die vertelling ("narrative")
- Die assessering van die verlede en die uitbeelding van die toekoms ("mapping")
- Klaskamerbesprekings
- Video-opnames ("mirroring")
- Benutting van die laboratorium vir inoefening



\* Tegnieke

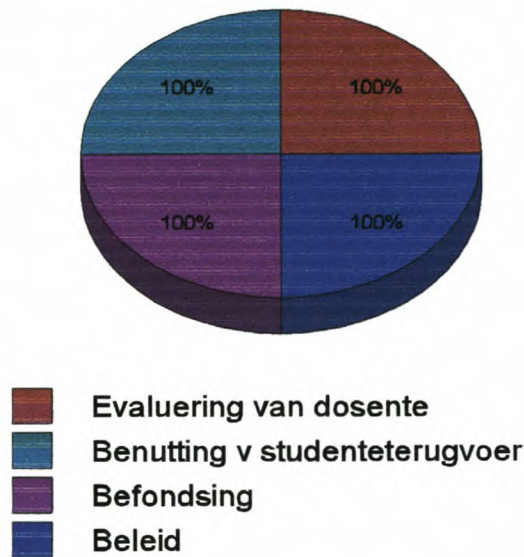
- Die benutting van selfopenbaring deur die dosent
- Tegnieke om kritiese denke te stimuleer
- Tegnieke om die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede te stimuleer
- Tegnieke om die ontwikkeling van selfgeldende gedrag te stimuleer

Die resultate wat in hierdie ondersoek verkry is, naamlik dat ses (60%) tot 10 (100%) van die respondente die bogenoemde hulpmiddels en tegnieke suksesvol vind, stem ooreen met wat die genoemde skrywers se navorsing bevind het. Die afleiding kan dus gemaak word dat die respondente wel van 'n verskeidenheid van tegnieke en hulpmiddels gebruik maak en dit as suksesvol beskou om maatskaplikewerkonderrig in 'n diverse opset te bevorder.

5.3.4.4 *Administratiewe aspekte, prosedures en beleid ten opsigte van onderrig in 'n diverse opset*

McKay en Romm (1992:142) is van mening dat alle moontlike institusionele rekonstruksie aangebring moet word ten einde diversiteit te akkommodeer. In die huidige postmoderne, diverse tydperk mag mense se menseregte nie meer geskend word nie. Aspekte soos byvoorbeeld beleid en befondsing moet onder andere volgens genoemde skrywers deur instellings in plek gestel word om aan die eise van diversiteit te voldoen. 'n Vraag in verband met die belangrikheid van sekere administratiewe aspekte is aan die respondente gestel om hulle mening hieroor vas te stel. Die resultate van hierdie vraag word in Figuur 5.9 weergegee.





n = 10

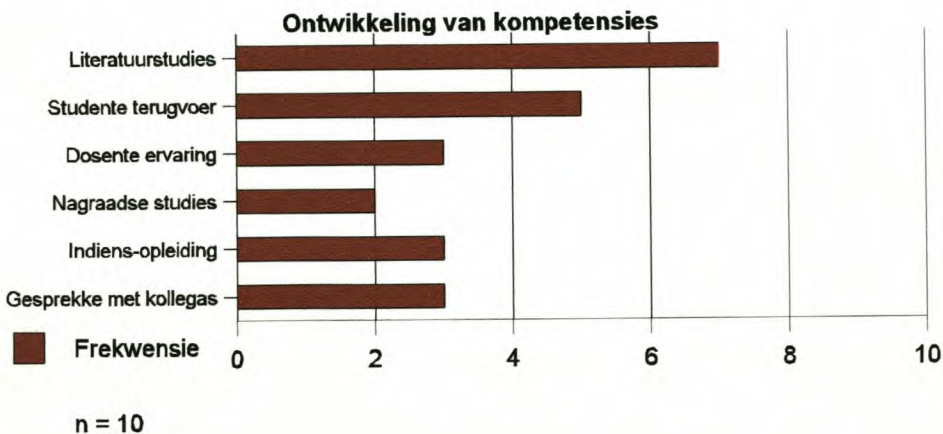
**Figuur 5.9 Administratiewe aspekte, prosedures en beleid ten opsigte van onderrig in 'n diverse opset**

Na aanleiding van die resultate in figuur 5.9 het al tien (100%) van die respondente aangedui dat beleid, befondsing, evaluering van dosente en benutting van studenteterugvoer in plek moet wees wanneer onderrig in 'n diverse opset gegee word. Hierdie resultate korreleer met die bevindinge van die navorsing van Malahleka en Woolfe (1991:50-63) en Walter en Staton (2000:458-459). Die genoemde skrywers is van mening dat irrelevante beleid, gebrekkige befondsing, negatiewe houdings deur dosente, ontoereikende hulpbronne en ontoepaslike onderrig, slaggate en hindernisse is vir die suksesvolle implementering van onderrig in 'n diverse opset. Die afleiding kan uit genoemde resultate en literatuur gemaak word dat dit noodsaaklik is dat beleid (prosedures en reëls), befondsing en deurlopende evaluering van dosente in plek moet wees indien sinvolle onderrig in 'n diverse opset aangebied moet word.



#### 5.3.4.5 *Wyses waarop maatskaplikewerkdosente hulle eie multikulturele kompetensies bevorder*

McKendrick (1998:110) doen 'n beroep op maatskaplikewerkdosente om hulleself met 'n inheemse en toepaslike onderrigbenadering in die huidige Suid-Afrikaanse welsynskonteks te bemagtig (Witskrif vir Welsyn, ANC:1997). McKendrick (1998) verwys ook na die spesifieke inheemse vaardighede waaroor maatskaplikewerkdosente moet beskik om onderrig in 'n diverse opset te gee. Die Witskrif vir Welsyn (ANC:1997) beklemtoon ook dat nuwe en kreatiewe wyses gevind moet word waarop maatskaplikewerkdosente die studente vir dienslewering in die huidige Suid-Afrikaanse welsynskonteks kan voorberei. 'n Vraag is aan die respondente gestel om daardeur vas te stel van watter wyses gebruik gemaak word om hulle eie kompetensies in stand te hou en te ontwikkel. Die resultate word in Figuur 5.10 weergegee.



Figuur 5.10: **Wyses waarop respondente eie kompetensieontwikkeling van kompetensies bevorder**

Vanuit die resultate in figuur 5.10 blyk dit dat sewe (70%) van die respondente gereeld van literatuurstudies en selfstudiemetodes gebruik maak om hulle kennis



oor diversiteit op te skerp. Die helfte van die respondente (50%) is van mening dat hulle gereeld van studenteterugvoer gebruik maak. Dosente-evaluering, indiensopleiding en gesprekke met kollegas word elk deur drie (30%) respondente as 'n nuttige wyse om eie kompetensies te bevorder, gesien. Hierdie resultate bevestig ook die resultate soos in Figuur 5.9 wat oor die administratiewe aspekte (evaluering van dosente en benutting van studenteterugvoer), aangedui is. Slegs twee (20%) van die respondente is met nagraadse studies besig, wat ook as 'n wyse gesien word waardeur die kompetensievlak bevorder word.

Die genoemde resultate bevestig die mening van McKendrick (1998) dat maatskaplikewerkdosente 'n eie verantwoordelikheid ten opsigte van die ontwikkeling van hul kompetensies het. Die afleiding kan gemaak word dat die respondente in die huidige ondersoek deurlopend besig is om hoofsaaklik deur middel van literatuurstudies hul eie kompetensies te verbeter. Die opleidingsinstansie blyk egter ook 'n taak te hê ten opsigte van indiensopleiding (wat gesprekke met kollegas sal insluit) asook sisteme om dosente te evalueer.

#### 5.3.4.6 ***Die taak van die opleidingsinstansie ten opsigte van voortgesette onderrig vir maatskaplikewerkdosente in 'n diverse opset***

McKay en Romm (1992:142) is van mening dat instellings, en dus ook opleidingsinstellings, 'n verantwoordelikheid het om alle nodige aanpassings te maak ten einde diversiteit te akkommodeer. Dit sou dus volgens genoemde skrywers ook beteken dat personeel wat dienste in 'n diverse opset lewer, gehelp en in staat gestel moet word om hulle taak na wense te verrig. 'n Vraag is aan die respondente gestel ten einde vas te stel wat volgens hulle mening die opleidingsinstansie as werkgever se plig is ten opsigte van die ontwikkeling van kompetensies en die bemagtiging van die dosent. Die resultate word in Tabel 5.12 weergegee.



**Tabel 5.12: Plig van die opleidingsinstansie as werkgewer ten opsigte van die bemagtiging van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset**

PLIG VAN DIE OPLEIDINGSINSTANSIE	* f	%
* Loods navorsing	1	10
* Erken diversiteit	1	10
* Aanbied van werksinkels en simposiums	6	60
* Kort kursusse	1	10
* Maak historiese feite in verband met die instelling se ontstaan bekend	1	10
* Uitruiiooreenkomste met diverse instansies	1	10

n = 10

\* Die respondente kon enige voorstelle maak.

Volgens die resultate in Tabel 5.12 blyk dit dat die respondente 'n wye verskeidenheid van bemagtigingstake wat deur die opleidingsinstansie/werkgewer ten opsigte van personeel aangebied moet word, as belangrik beskou. Aspekte soos die loods van navorsingsprojekte, die erkenning van diversiteit, die aanbied van kort kursusse, die bekendmaking van historiese feite met betrekking tot die ontstaan van die opleidingsinstansie asook die sluit van studente-uitruiiooreenkomste met diverse instansies, word deur een (10%) elk van die respondente as moontlikhede gesien. Vir die doel van hierdie studie is dit egter betekenisvol dat meer as die helfte, ses (60%) van die respondente van mening is dat werksinkels/simposiums oor diversiteit 'n belangrike taak is wat deur die opleidingsinstansie geïnisieer behoort te word. Hierdie resultate korreleer met wat Malahleka en Woolfe (1991:50-63) en McKay en Romm (1992:142) skryf oor die beskikbaarstelling van onder andere fondse en hulpbronne vir die bevordering van diverse onderrig. Dit sal byvoorbeeld toepaslike finansiële beplanning verg om 'n werksinkel vir die personeellede en ander kollegas oor diversiteit aan te bied.



Die afleiding kan gemaak word dat die respondente van mening is dat die opleidingsinstansie 'n besliste taak het ten opsigte van die bevordering van die personeel se multikulturele kompetensies en dat die aanbied van werksinkels/simposia onder andere 'n effektiewe wyse is om dosente te bemagtig.

#### 5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek gemotiveer, verduidelik, ontleed en geïnterpreteer. Eerstens is die identifiserende besonderhede van die respondente bespreek ten einde moontlike tendense te interpreteer. Verder is ook op die respondente se ervaring van diversiteit gefokus deur die betekenis wat hulle aan die term heg, die werklike voorkoms daarvan asook die respondente se siening van hulle take en maatskaplikewerkwaardes te ondersoek. Aandag is ook gegee aan die respondente se siening van supervisie as 'n gepaste medium vir onderrig in 'n diverse opset asook die benutting van bepaalde onderrigmodelle. Ten slotte is gefokus op die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent, probleme, tegnieke en hulpmiddels in diverse onderrig asook wyses om die kompetensievlak van die maatskaplikewerkdosent te bevorder.

Uit die bevindinge blyk dit dat 'n bepaalde kennis, houding en vaardigheid nodig is ten einde toepaslike onderrig in 'n diverse opset te bied.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie ondersoek, asook die feite uit die literatuurstudie oorweeg. Na aanleiding hiervan word die aanbevelings gedoen.



## HOOFTUK 6

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

Diversiteit in tersiêre onderrig is 'n realiteit en moet deur maatskaplikewerkdosente geakkommodeer word ten einde studente tydens onderrig vir effektiewe dienslewering op welsynsgebied te bemagtig.

Die doel van die studie is om wetenskaplik gefundeerde teoretiese en praktiese riglyne vir dosente beskikbaar te stel wat tydens supervisie met 'n diverse studentepopulasie benut kan word. Die doel is verwesenlik deurdat vier doelstellings vir hierdie studie gestel en aangespreek is. Die eerste doelstelling naamlik die beskrywing van die aard en impak van diversiteit by voorgraadse studente, is in die eerste hoofstuk bespreek. Die tweede doelstelling, die beskrywing van geskikte onderrigmodelle en die rol van supervisie in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie is in die tweede hoofstuk uiteengesit. Die derde doelstelling, naamlik die omskrywing van die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset, is in die derde hoofstuk hanteer. Bogenoemde doelstellings is bespreek na aanleiding van die toepaslike literatuur wat verken is, maar ook deur die empiriese ondersoek wat gedoen is.

Die akkommodering van diversiteit en veral die impak van diversiteit is 'n komplekse kwessie en kan nie deur middel van hierdie beperkte studie volledig aangespreek word nie. Die ondersoeker het egter wel tot bepaalde gevolgtrekkings op grond van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek gekom. Enkele aanbevelings sal dus gemaak word.

Vervolgens word gevolgtrekkings wat as grondslag kan dien vir aanbevelings oor hoe supervisie in die onderrig van maatskaplikewerkstudente in 'n diverse opset benut kan word, aangebied.



## 6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die volgende gevolgtrekkings wat op die bevindinge van hierdie studie gebaseer is, word aangebied:

### 6.2.1 Identifiserende besonderhede

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente leiding, ondersteuning en struktuur van die werkgewer sal benodig ten einde effektief op die uitdagings tydens onderrig in 'n diverse studentepopulasie te reageer.* Bogenoemde gevolgtrekking berus op die feit dat die meeste dosente redelike junior en jong persone is wat voor die uitdaging gestel word om op 'n nuwe en kreatiewe wyse op veranderende omstandighede op die tersiêre onderrigterrein te reageer.

### 6.2.2 Die betekenis van die begrip diversiteit

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente 'n goeie begrip vir die aard en betekenis van diversiteit het en dus op die bemagtigingsproses tydens onderrig in 'n diverse studentepopulasie fokus.* Die maatskaplikewerkdosente beskryf diversiteit as synde 'n breë verskeidenheid, veel meer as velkleur, maar veral ook vroeër benadeeldes en onderdrukte.

### 6.2.3 Demografiese eienskappe van die studentepopulasie by die Hugenote Kollege

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die grootste getal van die maatskaplikewerkdosente by die Hugenote Kollege in hulle daaglikse werkopset met 'n diverse studentepopulasie in aanraking kom, omdat 'n wye verskeidenheid van verskillende kulture, gelowe, tale, geslagsidentifikasie, etnisiteit, vroeëre onderdrukte, benadeeldes, fisiesgestremdes, maar ook bevoorregtes hier geakkommodeer word.* Die maatskaplikewerkdosente is verder ook oortuig



daarvan dat hulle gereed moet wees om effektief op die eise van onderrig in sodanige diverse opset te reageer.

#### **6.2.4 Noodsaaklikheid vir transformasie in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks van maatskaplikewerkstudente**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente aan die Hugenote Kollege oortuig daarvan is dat transformasie in maatskaplikewerkonderrig noodsaaklik is om effektief in die behoeftes van die breë studenteprofiel te voorsien. Die unieke situasie in Suid-Afrika waar 'n verskeidenheid van studente onder andere 'n groot aantal voorheen benadeeldes en onderdrukte, maar ook bevoorreeptes vir onderrig in maatskaplike werk registreer, moet hanteer word. Die Afrika- of inheemse konteks van maatskaplikewerkonderrig moet in ag geneem word, maar nooit ten koste van 'n breë en globale vakkennis nie.*

#### **6.2.5 Die rasionaal vir diversiteit**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente diversiteit en die erkenning daarvan as bevorderlik vir leer onderrig 'n diverse studente-opset beskou. Kultuurgoedere soos byvoorbeeld gebruike en seremonies word as waardevolle hulpbronne in die onderrigproses van 'n diverse studentepopulasie gesien. Studente beskik egter soms self oor gebrekkige kennis ten opsigte van hulle diversiteit en moet volgens die respondente dus dikwels self eers bemagtig word om op die impak van diversiteit op elke individu te reageer.*

#### **6.2.6 Relevante inheemse maatskaplikewerkwaardes soos van toepassing in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die respondente oortuig daarvan is dat 'n relevante stel maatskaplikewerkwaardes by die tradisionele waardes van*



*maatskaplike werk gevoeg moet word ten einde onderrig in 'n diverse opset effektief aan te bied.* Waardes soos sosiale geregtigheid, bemagtiging, ubuntu, billikheid, deursigtigheid, gelykheid, deelname van studente en volhoubaarheid moet deur maatskaplikewerkdosente uitgeleef en gerespekteer word wanneer onderrig in 'n diverse opset aangebied word. Die uitleef van hierdie waardes dra by tot die erkenning van kulturele verskeidenheid, asook tot die bemagtiging van die diverse student.

#### **6.2.7 Die implementering van supervisie as onderrigmedium in 'n diverse studente-opset**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente supervisie as 'n geskikte medium vir onderrig in 'n diverse opset beskou.* Supervisie is leerdergesentreerd, het ingeboude meganismes om ondersteuning, onderrig en bestuur op dieselfde tyd aan te bied, lei tot 'n besondere student-dosent verhouding, kan op verskillende wyses aangebied word en laat ook die maatskaplikewerkdosent ruimte om van 'n verskeidenheid volwassene onderrigbeginsels gebruik te maak. Die onderrigbeginsels wat tydens onderrig in supervisie toegepas word, streef daarna om die diverse student te respekteer, te aanvaar, te betrek, op sy/haar sterktes te fokus, voortdurende groei te stimuleer en die studente te bemagtig om besluite oor sy/haar eie lewe te neem.

#### **6.2.8 Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent**

*6.2.8.1 Die gevolgtrekking word gemaak dat gepaste kulturele kompetensies van 'n maatskaplikewerkdosent noodsaaklik is vir die effektiewe onderrig van 'n diverse studentepopulasie omdat diversiteit tans 'n realiteit, ook in tersiêre onderrig is.* Die inhoud van kompetensies bestaan uit drie leerareas, naamlik KENNIS, HOUDING en VAARDIGHEID en word weer verdeel in komponente van leer, naamlik die persoon, plek, personeel, proses en probleem.



6.2.8.2 *'n Verdere gevolgtrekking word gemaak dat die **persoon** verwys na die diverse student, die **plek** verwys na die onderriginstansie, die **personeel** verwys na die maatskaplikewerkdosent, die **proses** sou in die geval van onderrig in 'n diverse gemeenskap verwys na 'n bemagtigende onderrigproses en die **probleem** is die impak wat diversiteit op die diverse student het. Die impak van diversiteit is dié terrein in die maatskaplike funksionering van die student waaraan veral tydens onderrig aandag gegee moet word. Die student moet tot die besef kom dat hy/sy nie hoef toe te laat dat sy/haar vorige ervaring van 'n negatiewe kulturele of ander gebeurtenis hom/haar steeds beïnvloed en dus die leerproses benadeel nie.*

#### 6.2.9 **Groepelmente wat deur maatskaplikewerkdosente as probleme tydens die onderrigproses ervaar word**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die maatskaplikewerkdosente begeleiding, opleiding en ondersteuning in die hantering van sekere groepelemente benodig ten einde effektiewe onderrig in 'n diverse opset te gee. Groepelemente, wat teenwoordig is en 'n bevorderende of benadelende rol tydens groepsupervisie vertolk, word soms as probleme deur maatskaplikewerkdosente in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie ervaar. Die groepelemente wat vir die doel van hierdie studie beklemtoon word, kan verdeel word in drie kategorieë naamlik elemente rakende die dosente, administratiewe elemente, asook elemente met betrekking tot die dosente self.*

#### 6.2.10 **Die gebruik van hulpmiddele en tegnieke tydens onderrig in 'n diverse opset**

*Die gevolgtrekking word gemaak dat in die lig van 'n veranderende studenteprofiel, verdere navorsing oor effektiewe tegnieke en hulpmiddele vir onderrig in 'n diverse opset 'n belangrike bydrae tot effektiewe onderrig in hierdie verband kan maak. 'n Wye verskeidenheid tegnieke en hulpmiddele word*



deur maatskaplikewerkdosente benut ten einde bemagtigende onderrig in 'n diverse opset te bied. Tegnieke en hulpmiddele moet voortdurend ontwikkel en relevant vir die veranderende onderrigbehoefes van die studenteprofiel gemaak word.

#### 6.2.11 Administratiewe aspekte ten opsigte van onderrig in 'n diverse opset

*Die gevolgtrekking word gemaak dat die respondente van mening is dat alle moontlike administratiewe aspekte ten opsigte van die akkommodering van diversiteit deur die opleidingsinstelling in plek gestel behoort te word, soos byvoorbeeld:*

- \* die nodige befondsing,*
- \* die nodige relevante beleid,*
- \* die nodige strukture om die kompetensies van die maatskaplikewerkdosente te meet en*
- \* die nodige strukture om van studenteterugvoer gebruik te maak.*

Alle moontlike pogings van die kant van werkgewers (opleidingsinstansie) moet aangewend word om aan die eise van diversiteit te voldoen. Die genoemde administratiewe aspekte behoort in plek te wees om daardeur te toon dat aktiewe pogings aangewend word om 'n diverse studentepopulasie te akkommodeer.

#### 6.2.12 Die ontwikkeling van die kompetensies van maatskaplikewerkdosente

*Die gevolgtrekking word gemaak dat indiensopleiding van personeel, asook die aanbied of bywoon van werkswinkels in dié verband 'n positiewe bydrae tot die maatskaplikewerkdosente se diverse kompetensies sal maak. Die resultate van die ondersoek dui daarop dat die respondente van mening is dat hulleself 'n verpligting het om hulle kompetensies op te skerp, maar dat die opleidingsinstelling as werkgewer ook 'n verpligting het om die personeel in staat te stel om hulle multikulturele kompetensies te ontwikkel. Daar is 'n verskeidenheid van wyses waarop die maatskaplikewerkdosente asook die*



opleidingsinstelling aan kompetensie-ontwikkeling kan werk en een voorbeeld sou die aanbied en/of bywoon van werksinkels in die verband wees.

### 6.3 AANBEVELINGS

In die lig van die gevolgtrekkings word die volgende aanbevelings gemaak:

#### 6.3.1 Ontwikkeling van kennis, houding en vaardigheid ten opsigte van die effektiewe onderrig in 'n diverse opset

*Dit word aanbeveel dat maatskaplikewerkdosente van voorgraadse maatskaplikewerkstudente moeite sal doen om die toepaslike kennis, houding en vaardigheid ten opsigte van die werklike hantering van diversiteit in die studentepopulasie te bekom. Stereotipe en oppervlakkige oplossings ten opsigte van die hantering van diversiteit moet vermy word. Maatskaplikewerkdosente moet hulleself veral daarop toespits om op die impak van diversiteit te reageer, omdat 'n student slegs bemaagtig kan word as hy/sy self die impak van sy/haar diversiteit verstaan. Diversiteit moet verder ook as bevorderlik vir deelnemende onderrig beskou word en met die nodige respek, agting en aanvaarding hanteer word.*

#### 6.3.2 Die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent in 'n diverse opset

*Daar word aanbeveel dat opleidingsinstansies die kompetensies van die maatskaplikewerkdosent in terme van die leerareas van kennis, houding en vaardigheid asook in terme van die komponente van persoon, plek, personeel, proses en probleem sal beskou. Verdere navorsing oor die meetbaarheid van maatskaplikewerkdosente se kompetensies behoort ook bevorder te word (kyk ook paragraaf 6.3.6).*



### **6.3.3 Benutting van supervisie as medium tot effektiewe onderrig in 'n diverse studente-opset**

*Dit word aanbeveel dat maatskaplikewerkdosente beide individuele en groepsupervisie in kombinasie met mekaar benut ten einde effektiewe onderrig in 'n diverse opset aan te bied. Supervisie skep die geleentheid om die student goed te leer ken, 'n sinvolle dosent-student verhouding op te bou, 'n mentor-rol te kan vertolk en ook om 'n bydrae te maak tot die diverse student se uiteindelijke bemagtiging tot effektiewe maatskaplikewerkdienstelewering.*

### **6.3.4 Die rol van indiensopleiding en werkswinkels**

*Daar word aanbeveel dat die opleidingsinstelling doelgerig aandag gee aan die ontwikkeling van maatskaplikewerkdosente se multikulturele kompetensies om daardeur effektiewe, bemagtigende en volhoubare onderrig met sosiale geregtigheid as onderbou te verseker. Die aanbod van werkswinkels vir 'n groter bywonertal (moontlik streeksgebonde) as slegs residensiële personeel word as 'n opsie voorgestel. Sodanige werkswinkels kan personeel se kennis, houding en vaardigheid bevorder, maar ook bydra tot die ontwikkeling van nuwe kennis in belang van die effektiewe hantering van diversiteit.*

### **6.3.5 Benutting van die navorsingsverslag**

*Dit word aanbeveel dat maatskaplikewerkdosente die raamwerk wat in hierdie navorsingsverslag aangebied word sal benut vir die toepassing van effektiewe onderrig in 'n diverse studentepopulasie.*



### 6.3.6 Verdere navorsing

6.3.6.1 *Dit word aanbeveel dat verdere navorsing met betrekking tot die meting van die maatskaplikewerkdosente se kompetensies in 'n diverse opset onderneem sal word.*

6.3.6.2 *Dit word aanbeveel dat verdere navorsing oor die ontwikkeling van effektiewe tegnieke en hulpmiddels vir gebruik in die onderrig situasie in 'n diverse opset onderneem sal word.*



BRONNELYS

ACKERSON, B.J. & HARRISON, W.D. 2000. Practitioners' Perceptions of Empowerment. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 81 (3): 238 - 244.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. **The Reconstruction and Development Programme**. Johannesburg: Umanyano Publications.

ALTER, C. & MURTY, S. 1997. Logic Modelling: A tool for teaching practice evaluation. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 103 - 116.

ANDERSON, J.D. 1976. **Games Social Work Educators Play in Teaching Practice Theories Teaching for Competence in the Delivery of Direct Services**. New York: Council on Social Work Education.

ARKAVA, M.L. en LANE, T.A. 1983. **Beginning Social Work Research**. Massachusetts: Allyn Bacon.

ARKIN, N. 1999. Culturally Sensitive Student Supervision: Difficulties and Challenges. **The Clinical Supervisor**, 18(2): 1 - 15.

ASAMOAH, Y., HEALY, L., MAYADAS, N. 1997. Ending the International Domestic Dichotomy: New Approaches to a Global Curriculum for the Millenium. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 389 - 399.

ATHERTON, C.R. & BOLLAND, K.A. 1997. The Multicultural Debate and Social Work Education. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 143 - 150.

AYERS, W., HUNT, J.A. & QUINN, T. 1998. **Teaching for Social Justice**. New York: Teachers College Press.



- BECKETT, J.O. & DUNGEE-ANDERSON, D. 1996. A Framework for Agency-Based Multicultural Training and Supervision. **Innovations in Delivering Culturally Sensitive Social Services - Special Issue**, 4(4): 27 - 48
- BIESTEK, FELIX. 1976. **The Casework Relationship**. London: George Allen & Unwin Ltd.
- BIGELOW, J.R. & JOHNSON, W.B. 2001. Promoting Mentor-Protégé Relationship Formation in Graduate School. **The Clinical Supervisor**, 20(1): 1 - 19.
- BISNO, H. & COX, F. 1997. Social Work Education: Catching up with the Present and the future. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 373-386.
- BOTHA, N.J. 1985. Onderrigmodel vir Doeltreffende Supervisie. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 21(4): 239 - 248.
- BOTHA, N.J. 2000. **Supervisie en Konsultasie in Maatskaplike Werk**. (Eerste Uitgawe). Stellenbosch: Druforma.
- BOWIE, S.L. & HANCOCK, H. 2000. African Americans and Graduate Social Work Education: A Study of Career Choice Influences and Strategies to Reverse Enrolment Decline. **Journal of Social Work Education**, 36(3): 429 - 446.
- BOYLE, D.P. & SPRINGER, A. 2001. Toward a Cultural Competence Measure for Social Work with Specific Populations. **Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work**, 9(3/4): 53 - 69.
- BRUCE, E.J. & AUSTIN, M.J. 2000. Social Work Supervision: Assessing the Past and Mapping the Future. **The Clinical Supervisor**, 19(2): 85 - 105.
- BURNS, R. 1982. **Selfconcept Development and Education**. Great Britain: Henry Ling Ltd.



CARLSON, M.H., BRACK, C.J., LAYGO, R., COHEN, R. & KIRKSCEY, M. 1998. An Exploratory Study of Multicultural Competence of Counsellors in Training: Support for Expertial Skills Building. **The Clinical Supervisor**, 17(2): 75 - 87.

COHEN, B.J. & AUSTIN, M.J. 1997. Transforming Human Services Organizations through Empowerment of Staff. **Journal of Community Practice**, 4(2): 35 - 61.

COHEN, B-Z. 1999. Intervention and Supervision in Strengths Based Social Work Practice. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 80(5): 460 - 465.

COULBY, D. & JONES, C. 1995. **Postmodernity and the European Education Systems**. England: Trentham Books Ltd.

CRONJE, J. 1998. Social work management: An Empowerment Model: In: Gray (Ed). **Developmental Social Work in South Africa**. Johannesburg: David Phillip Publishers, 104 - 116

CUSHNER, K., McCLELLAND, A. & SAFFORD, P. 1992. **Human Diversity in Education - An Integrative Approach**. New York: McGraw-Hill, Inc.

DEPARTMENT OF WELFARE. 1997. **White Paper on Social Welfare**. Government Gazette, Notice 57 of 1996. Pretoria: Government Printer.

DEVORE, W. & SCHLESSINGER, E.G. 1996. **Ethnic-Sensitive Social Work Practice**. (Fourth Edition). Boston: Allyn & Bacon.

DE VOS, A.S. (RED), STRYDOM, H., FOUCHE, A.B., POGGENPOEL, M. & SCHURINK, E.W. 1998. **Research at Grassroots. A Primer for the Caring Professions**. Pretoria: J.L. van Schaik.

DEWEES, M. & ROCHE, S.E. 2001. Teaching about Human Rights in Social Work. **Journal of Teaching in Social Work**, 21(1/2): 137 - 153.



DEWEES, M. 2001. Building Cultural Competence for Work with Diverse Families: Strategies from the Privileged Side. **Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work**, 9(3/4): 33 - 49.

DICKINSON, S.C. & JOHNSON, W.B. 2000. Mentoring in Clinical Psychology Doctoral Programs: A National Survey of Directors of Training. **The Clinical Supervisor**, 19(1): 137 - 151.

DROWER, S.J. 1999. Directions from the East? Reflections on a visit to Asian Social Work Training Institutions. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 35(3): 237 - 249.

DROWER, S. 2002. Conceptualizing Social Work in a Changed S.A. **International Social Work**, 45(1): 7 - 20.

EARLY, T.J. 2001. Measures for Practice with Families from a Strengths Perspective. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 82(3): 225 - 231

ENGELBRECHT, L.K. 1997. **Inleiding tot Maatskaplike Werk**. Wellington: Lanzo.

ENGELBRECHT, L.K. 2001a. **Supervisie aan Studente**. Wellington: Lanzo.

ENGELBRECHT, L.K. 2001b. Indigenous Social Work Field Practice Education: An Ecosystems Perspective. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 37(4): 347 - 356.

ENGELBRECHT, L.K. 2002. **'n Maatskaplike Ontwikkelingsgerigte Perspektief op Supervisie aan Maatskaplikewerkstudente by Opleidingsinstansies in Suid-Afrika**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Phil. Proefskrif).

FAHERTY, V.E. 1997. Using forecasting models to plan for social work education in the next century. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 403-410.



FAMSA, Suid-Afrika. 2001. **Omsendskrywe 29/2001**, 3 Julie 2001.

FELLIN, P. 2000. Revisiting Multiculturalism in Social Work. **Journal of Social Work Education**, 36(2): 261 - 275.

FORTE, J.A. 1999. Culture: The Tool-Kit Metaphor and Multicultural Social Work. **Families in Society**, 80(1): 51 - 62.

FOUCHÉ, C.B. 2002a. Problem formulation: In: De Vos, A.S. (Ed). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 104 - 113.

FOUCHÉ, C.B. 2002b. Research Strategies: In: De Vos, A.S. (ed). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 270 - 277.

FOUCHÉ, C.B. & DE VOS, A.S. 2002. Quantitative research designs: In: De Vos, A.S. (Ed). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 137 - 149.

FREIRE, P. 1972. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin.

GARCIA, B. & BREGOLI, M. 2000. The Use of Literary Sources in the Preparation of Clinicians for Multicultural Practice. **Journal of Teaching in Social Work**, 20(1/2): 77 - 93.

GARCIA, B. & VAN SOEST, D. 1997. Changing Perceptions of Diversity and Oppression: MSW Students discuss the effects of a required course. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 119 - 150.

GARDINER, D. 1989. **The Anatomy of Supervision-developing, learning and professional competence for Social Work Students**. VSA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

GEORGE, J. 1999. Conceptual muddle, practical dilemma, human rights, social development and social work education. **International Social Work**, 42(1): 15 - 25.



GILLAM, S.L. & CRUTCHFIELD, L.B. 2001. Collaborative Group Supervision of Practicum Students and Interns. **The Clinical Supervisor**, 20(1): 49 - 59.

GILSON, S.F. 2000. Discussion of Disability and Use of Self in the Classroom. **Journal of Teaching in Social Work**, 20(3/4): 125 - 135.

GOLDBERG, M. 2000. Conflicting Principles in Multicultural Social Work. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 81(1): 12 - 20.

GOLDSTEIN, H. 2001. **Experiential Learning - A Foundation for Social Work Education and Practice** VSA: Council on Social Work Education, Inc.

GRAHAM, M. 2002. Creating Spaces: Exploring the Role of Cultural Knowledge as a Source of Empowerment in Models of Social Welfare in Black Communities. **The British Journal of Social Work**, 32(1): 35 - 47.

GRAY, M. 1998 (ed). **Developmental Social Work in S.A.**. Johannesburg: David Philip Publishers (Pty) Ltd.

GRAY, M. 2000. Social Work and the New Social Service Professions in S.A. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 36(1): 99 - 108.

GRAYBEAL, C. 2001. Strengths-Based Social Work Assessment: Transforming the Dominant Paradigm. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 82(3): 233 - 241.

GREEFF, M. 2002. Information collection: interviewing: In: De Vos, A.S. (Ed). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 291 - 320.

GRINNELL, R.M. (Jnr). 1997. **Social Work Research and Evaluation-Qualitative Approaches**, USA: F.E. Peacock Publishers.



GRINNELL, R.M. 1988. **Social Work Research and Evaluation**. Itasca Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc.

GUTIÉRREZ, L., FREDICKSEN, K. & SOIFER, S. 1999. Perspectives of Social Work Faculty on Diversity and Societal Oppression Content: Results from a national Survey. **Journal of Social Work Education**, 35(3): 409 - 418.

HAYNES, D.T. & BEARD, N.C. 1998. A Collaborative Teaching Model to Build Competence. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 35 - 53.

HAYNES, K.S. & HOLMES, K.A. 1994. **Invitation to Social Work**. London: Longman

HENDERSON, C.E., CAWYER, C.S., & WATKINS Jnr, C.E. 1999. A Comparison of Student and Supervisor Perceptions of Effective Practicum Supervision. **The Clinical Supervisor**, 18(1): 47 - 73.

HEPWORTH, D. & LARSEN, J.A. 1993. **Direct Social Work Practice-Theory & Skills** (4th Edition) California: Brooks/Cole Publishing Company.

HOFFMAN WILMA. 1990. **Field Practice Education - A Social Work Course Model**. Pretoria: HAUM Tertiary.

HOME, A.M. 1997. Learning the hard way: Role strain, stress, role demands, and support in multiple-role women students. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 335 - 345.

HOREJSI, C.R. & GARTHWAIT, C.L. 1999. **The Social Work Practicum. A Guide and Workbook for students**. Boston: Allyn & Bacon.

HUFF, M.T. & JOHNSON, M.N. 1998. Empowering Students in a Graduate - Level Social Work Course. **Journal of Social Work Education**, 34(3): 375 - 384.



IRVING, A. & YOUNG, T. 2000. Paradigm for Pluralism: Mikhail Bakhtin and Social Work Practice. **Social work-journal of the National Association of Social Workers**, 47(1):19-27

ITZHAKY, H. 2000. The Secret in Supervision: An Integral Part of the Social Worker's Professional Development. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 81(5): 529 - 536.

ITZHAKY, H. & ELIAHU, A. 1999. Do Students Reflect their Field Instructors? The Relationship between Supervisory and Learning Styles in Social Work Field Instruction. **The Clinical Supervisor**, 18(1): 75 - 83.

KADUSHIN, A. 1992. **Supervision in Social Work** (Third Edition). New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. 1990. **The Social Work Interview**. (3rd ed.) New York: Columbia University Press.

KAHN, J.S. & DENMON, J. 1997. An Examination of Social Science Literature Pertaining to Multi-racial Identity: A Historical Perspective. **Journal of Multicultural Social Work**, 6(1/2): 117 - 133.

KENDALL, K. 2000. **Social Work Education - Its Origins in Europe**. USA: The Council on Social Work Education Inc.

KNOWLES, M.S. 1971. **The Modern Practice of Adult Education - Andragogy Versus Pedagogy**. New York: Ass. Press.

KRAJEWSKI-JAIME, E.R., BROWN, K.S., ZIEFERT, M. & KAUFMAN, E. 1996. Utilizing International Clinical Practice to Build Inter-Cultural Sensitivity in Social Work Students. **Journal of Multi-cultural Social Work**, 4(2): 15 - 29.



LATTING, J.K. & BLANCHARD, A. 1997. Empowering Staff in a "Poverty Agency": An Organization Development Intervention. **Journal of Community Practice**, 4(3): 59 - 75.

LE-DOUX, C. & MONTALVO, F.F. 1999. Multicultural Content in Social Work Graduate Programs: A National Survey. **Journal of Multicultural Social Work**, 7(2): 37 - 51

LEEDY, P.D. 1985. **Practical Research. (Third Edition).** USA: Macmillan Publishing Company.

LEIGH, J.W. 1998. **Communicating for cultural competence.** Boston: Allyn & Bacon.

LEMMER, E. 1999. **Contemporary Education Global Issues and Trends.** Sandton: Heineman Higher and Further Education (Pty) Ltd.

LOEWENBERG, F.M. 1988. **Religion and Social Work Practice in Contemporary America Society.** New York: Columbia University Press.

LOMBARD, J.E. & HOFMEYR, L. 1995. Die Opleidingstaak van die Supervisor ten opsigte van Selfgeldende gedrag. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 31(1): 40 - 51.

LU, Y.E., LUM, D. & CHEN, S. 2001. Cultural Competency and Achieving Styles in Clinical Social Work: A Conceptual and Empirical Exploration. **Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work**, 9(3/4): 1 - 27.

LUSK, M.W. 1997. Should Social Work celebrate unity or diversity? Unity! **Journal of Social Work Education**, 33(2): 225 - 228.

MACE, J.P. 1997. Valuing the Individual Student: Using Single-subject design as a tool for Evaluating classroom teaching performance. **Journal of Social Work Education**, 33(2): 261 - 272.



MACKINTOSH, I. 1998. Responding to Diversity: Toward the Development of Anti-Discriminatory Social Work Practice: In: Gray, M. (ed). **Developmental Social Work in South Africa**. Johannesburg: David Phillip Publishers, 117-135.

MALAHLEKA, B. & WOOLFE, S. 1991. Ethnically Sensitive Social Work: The Obstacle Race. **Practice**, 5(1): 47-64.

MALEKOFF, A. 2001. The Power of Group Work with Kids: A Practitioners Reflection on Strengths-based Practice. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 82(3): 243 - 249.

MAMPHISWANA, D. & NOYOO, N. 2000. Social Work Education in a Changing Socio-political and economic dispensation. **International Social Work**, 43(1): 21 - 32.

MARTINEZ-BRAWLEY, E.E. 1999. Social Work, Postmodernism and Higher Education. **International Social Work**, 42(3): 333-346.

MAYADAS, N.S. 1997. Should Social Work celebrate unity or diversity? Diversity! **Journal of Social Work Education**, 33(2): 230 - 234.

MAYADAS, N.S. & O'BRIEN, D.E. 1976. Teaching Casework Skills in the Laboratory: Methods and Techniques. Teaching for Competence in the Delivery of Direct Services. New York: Council on Social Work Education.

MCKAY, V. & ROMM, N. 1992. **People's Education in Theoretical Perspective**. Cape Town: Maskew Miller (Pty) Ltd.

MCKENDRICK, B.W. 1994. The Transition to Practice: How Employable are new Social Work graduates? **Social Work / Maatskaplike Werk**, 30(4): 310 - 318.



MCKENDRICK, B. 1998. Social Work Education and Training: From Preparing for Apartheid Society to Training for a Developing Democracy. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 34(1): 99 - 111.

MCKENDRICK, B.W. 2001. The Promise of Social Work: Directions for the future. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 37(2): 105 - 111.

MCQUAIDE, S. & EHRENREICH, J. 1997. Assessing Client Strengths. **Families in Society**, March/April: 201 - 212.

MEINERT, R., PARDECK, J. & KREUGER, L. 2000. **Social Work - Seeking Relevancy in the Twenty-First Century**. London: Haworth Press.

MEMMOTT, J. & BRENNAN, E.M. 1998. Learner-Learning Environment Fit: An Adult Learning Model for Social Work Education. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 75-95.

MIDGELEY, J. & LIVERMORE, M. 1997. The Developmental Perspective in Social Work: Educational Implications for a New Century. **Journal of Social Work Education**, 33(3): 573 - 583.

MILEY, K.K., O'MELIA, M. & DU BOIS, B. 2001. **Generalist Social Work Practice - An Empowering Approach**. Boston: Allyn and Bacon.

MNCWABE M.P. 1990. **Separate and Equal Education**. Durban: Butterworths.

MOKGOHLOA, T. 1995. Empowerment - A people-driven process. **Social Work Practice**, 1: 2 - 4.

MOUTON, J. 2001. **How to Succeed in your Master's and Doctoral Studies**. (First Edition). Pretoria: Van Schaik Uitgewers.



MOORE, L.S., DIETZ, T.J. & JENKINS, D.A. 1998. Adapting Social Work Education to Student Diversity: The use of the Myers-Briggs Type Indicator in Curriculum Development. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 179-201.

MUMM, A.M., KERSTING, R.C. 1997. Teaching Critical Thinking in Social Work Practice Courses. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 75 - 101.

MUPEDZISWA, R. 2001. The quest for relevance - Toward a conceptual model of developmental social work education and training in Africa. **International Social Work**, 44(3): 285 - 300.

MUPEDZISWE, R. 1997. Training Social Workers in an Environment of Economic Reforms: The mother of all challenges? **Social Work / Maatskaplike Werk**, 33(3): 233 - 243.

NAGDA, B.A., SPEARMAN, M.L., HOLLEY, L.C., HARDING, S., BALASSONE, M.L., MOÏSE-SWANSON, D. & DEMELLO, S. 1999. Intergroup Dialogues: An Innovative Approach to teaching about diversity and Justice in Social Work Programs. **Journal of Social Work Education**, 35(3): 433 - 448.

NAGY, G. & FALK, C. 2000. Dilemmas in international and cross-cultural Social Work education. **International Social Work**, 43(1): 49 - 60.

O'HAGAN, K. (ED.). 1996. **Competence in Social Work Practice. A Practical Guide for Professionals**. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

OSEI-HWEDIE, K. 1996. The indigenisation of social work practice and education in Africa: the dilemma of theory and method. **Maatskaplike Werk / Social Work**, 32(3): 215 - 225.

OSEI-HWEDIE, K. 2000. **Diversity: Capturing "Difference" in Social Work Education**. JUC Conference Papers.



- PELTON, L.H. 2001. Social Justice and Social Work. **Journal of Social Work Education**, 37(3): 433 - 439.
- POPKEWITZ, T.S. & BRENNAN, M. 1998. **Foucault's Challenge Discourse, Knowledge and Power in Education**. London: Teachers College Press.
- POTGIETER, M.C. 1998. **The Social Work Process**. South Africa: Prentice Hall.
- POZZUTO, R. 2001. Lessons in Continuation and Transformation: The United States and South Africa. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 37(2): 154 - 164.
- RASKE, M. 1999. Using Feminist Classroom Rules to Model Empowerment for Social Work Students. **Journal of Teaching in Social Work**, 19(1/2): 197 - 209.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (RSA). 1997. **Draft White Paper on Higher education**. Government Gazette, Vol. 382, no. 17944. Cape Town: Office of the President.
- RICHMOND, M. 1917. **Social Diagnosis**. New York: Russell Sage Foundation.
- RICHMOND, M.E. 1932. **Social Diagnosis**. New York: Russell Sage Foundation.
- RITTNER, B. NAKANISHI, M., NACKERUD, L. & HAMMONS, K. 1999. How MSW graduates apply what they learned about diversity to their work with small groups. **Journal of Social Work Education**, 35(3): 421 - 430.
- ROYSE, D., DHOOPER, S.S. & ROMPF, E.L. 1999. **Field Instruction - A guide for Social Work Students** (Third Edition). VSA: Addison Wesley Longman Inc.
- RUBIN, A. & BABBIE, E. 1997. **Research Methods for Social Work**. (Third Edition). New York: Brooks/Cole Publishing Company.



- RUBIN, A. & BABBIE, E. 1989. **Research Methods for Social Work**. California: Wadsworth Publishing Company.
- RUSSO, R.J. 1999. Applying a Strengths-Based Practice Approach in Working with People with Developmental Disabilities and their Families. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 80(1): 25-33.
- SALEEBEY, D. 1997. **The Strengths Perspective in Social Work Practice**. New York: Longman Publishers.
- SALEEBEY, D. 2001a. The Diagnostic Strengths Manual. **Social Work Journal of the National Association of Social Workers**, 46(2): 183 - 186.
- SALEEBEY, D. 2001b. Practicing the Strength Perspective: Everyday tools and Resources. **Families in Society - the Journal of Contemporary Human Services**, 82(3): 221 - 222.
- SCHENCK, R. 2002. Revisiting Paolo Freire as a theoretical base for participatory practices for Social Workers. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 38(1): 71 - 80.
- SCHMITZ, C., STAKEMAN, C. & SISNEROS, J. 2001. Educating Professionals for Practice in a Multicultural Society: Understanding Oppression and Valuing Diversity. **Families in Society**, 82(6): 612 - 621.
- SEWPAUL, V. & HOOTEN, S. 1992. An affirmative action strategy: The implementation of academic development programmes with first year social work students. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 28(4): 84-90
- SHARDLOW, S. & DOEL, M. 1996. **Practice Learning and Teaching**. London: British Association of Social Workers.
- SHEAFOR, B.W., HOREJSI, C.R. & HOREJSI, G.A. 1997. **Techniques and Guidelines for Social Work Practice**. (Fourth Edition). London: Allyn & Bacon.



SHERA, W. & BOGO, M. 2001. Social Work Education and Practice - Planning for the future. **International Social Work**, 44(2): 197 -210.

SIKHITA, T.M. 1996. Social Work Practice in Cross-cultural situations: Some guidelines for practice. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 32(1): 61 - 66.

SIMPSON, B. 2000. A Social Constructionist Approach to Social Work Education in SA: Some Practical Considerations. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 36(1): 35 - 43.

SOWERS-HOAG, K.M. & SANDAU-BECKLER, P. 1996. Educating for cultural competence in the generalist curriculum. **Journal of Multi-cultural Social Work**, 4(3): 37 - 53.

STROZIER, A.L., BARNETT-QUEEN, T. & BENNETT, C.K. 2000. Supervision: Critical Process and Outcome Variables. **The Clinical Supervisor**, 19(1): 21 - 37.

STRYDOM, H. 2000. Kultuur-diversiteit en ontwikkelingsbehoeftes in S.A.: Implikasies vir Maatskaplikewerkopleiding. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 36(1): 89 - 98.

STRYDOM, H. & VENTER, C. 2002. Sampling and sampling methods: In: De Vos, A.S. (Ed). **Research at Grass Roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 197 - 209.

TAYLOR, Z. 1999. Values, theories and methods in social work education. **International Social Work**, 42(3): 309 - 318.

URBANOWSKI, M.L. & DWYER, M.M. 1988. **Learning through field instruction - A guide for teachers and students**. VSA: Family Service America.

URDANG, E. 1999. The Video Lab: Mirroring Reflections of self and the other. **The Clinical Supervisor**, 18(2): 143 - 163.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. **New Dictionary of Social Work / Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk**. Pretoria: Staatsdrukkers.



- VAN DER MERWE, W.L. 2001. Erkenning van kulturele verskille. **Tydskrif vir Geesteswetenskappe**, 41(4): 268 - 279.
- VAN SOEST, D., GARCIA, B. & GRAFF, D. 2001. Sensitivity to Racism and Social Work Professors' Responsiveness to Critical Classroom Events. **Journal of Teaching in Social Work**, 21(1/2): 39 - 57.
- VAN STADEN, S.M. 1997. Kulturele Eenheid en Diversiteit in gesinsverband. **Social Work / Maatskaplike Werk**, 33(4): 283 - 296.
- WOODY, D.J. & GREEN, R. 2001. The Influence of Race / Ethnicity and Gender on Psychological and Social Wellbeing. **Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work**, 9(3/4): 151 - 165.
- WALKER, R. & STATON, M. 2000. Multiculturalism in Social Work Ethics. **Journal of Social Work Education**, 36(3): 449 - 460.
- WALTERS, G., STROM-GOTTFRIED, K. & SULLIVAN, M. 1998. Assembling pieces in the Diversity Puzzle: A field model. **Journal of Social Work Education**, 34(3): 353 - 384.
- WAXMAN, M. 2000. Traumatic Hand-Me-Downs: The Holocaust, where does it End? **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 81(1): 59 - 64.
- WEBSTER, Y.O. 2002. A Human-Centric Alternative to Diversity and Multi-Cultural Education. **Journal of Social Work Education**, 38(1): 17 - 32.
- WHITLEY, D.M., WHITE, K.R., KELLEY, S.J. & YORKE, B. 1999. Strengths-based Case Management: the Application to Grandparents Raising Grandchildren. **Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services**, 80(2): 110 - 119.
- WOODROOFE, K. 1962. **From Charity to Social Work**. London: Rautledge & Kegan Paul.



YERUSHALMI, H. 2000. Psychodynamic Supervision as Narrative. **The Clinical Supervisor**, 19(1): 77 - 97.

ZASTROW, C. 1989. **The Practice of Social Work**. (3rd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.



BYLAE A



VERSOEK AAN DOSENTE IN MAATSKAPLIKE WERK AAN DIE HUGENOTE  
KOLLEGE, WELLINGTON

Albatrosstraat 9  
WELLINGTON  
7655

15 Augustus 2002

Geagte \_\_\_\_\_

NAVORSING: MA IN MAATSKAPLIKE WERK (WELSYNPROGRAMBESTUUR)

Die ondergetekende is tans by die Universiteit van Stellenbosch vir die bogenoemde graad ingeskryf. Een van die vereistes vir hierdie studie is dat 'n navorsingsprojek geloods word. Die titel van die betrokke navorsing is: "Die benutting van maatskaplikewerk-supervisie in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie". As deel van die empiriese ondersoek word vereis dat 'n vraelys voltooi word.

Suid-Afrikaanse studente op tersiêre vlak verteenwoordig tans 'n diverse samelewing. In hierdie studie word ondersoek ingestel na die besondere vermoëns waaroor die maatskaplikewerk-dosent behoort te beskik ten einde effektiewe supervisie aan studente binne 'n diverse opset te bied.

'n Vraelys ten opsigte van bogenoemde is vir u kennisname aangeheg. Die vraelys sal tydens 'n persoonlike onderhoud met u voltooi word. 'n Afspraak vir hierdie onderhoud sal deur die ondergetekende met u gereël word.

Alle inligting wat in die vraelys weergegee word, sal anoniem en vertroulik hanteer word.

U samewerking word waardeer.

By voorbaat dank

H. VON SCHLICHT

Hierdie versoek word gesteun deur:

Prof. S. Green  
Studieleier  
Departement Maatskaplike Werk  
Universiteit van Stellenbosch



## VRAELYS

### UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

Vraelys aan doserende personeel in die program Maatskaplike Werk aan die Hugonote Kollege, Wellington.

### DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie studie is om riglyne vir die effektiewe benutting van supervisie in 'n diverse studentepopulasie daar te stel.

### DOEL VAN DIE VRAELYS

Ten einde bogenoemde doel te bereik word daar met hierdie vraelys beoog om die volgende te bepaal:

- \* die kennis van maatskaplikewerk-dosente ten opsigte van diversiteit in die onderrigsituasie
- \* die houding van maatskaplikewerk-dosente ten opsigte van diversiteit in die onderrigsituasie
- \* die vaardighede van maatskaplikewerk-dosente ten opsigte van diversiteit in die onderrigsituasie

### BEGRIPSOMSKRYWINGS

Die onderstaande begrippe word vir die doel van hierdie studie soos volg omskryf:

1. Maatskaplikewerkdosent: Enige persoon wat verbonde is aan 'n opleidingsinstansie en wat betrokke is by die onderrigproses van 'n student in Maatskaplike Werk
2. Diversiteit: 'n Kulturele verskeidenheid wat op meer as slegs 'n bevolkingsgroep, taal en etnisiteit betrekking het. Aspekte wat by kulturele verskeidenheid ingesluit word, is ook onder andere taalvoorkeur, geslagsvoorkeur, voorheen benadeelde groepe, mense wie se menseregte geskend is asook bevoorregte persone.
3. Kompetensie: Die vermoë van 'n maatskaplikewerkdosent om 'n professionele diens (onderrig) aan 'n gegewe kliëntsisteem (studente) te lewer wat kongruent en normatief is met die gedrag en verwagtinge van die kliëntsisteem op 'n gegewe tydstip (tydens supervisie).

### AANWYSINGS VIR DIE INVUL VAN DIE VRAELYS

- \* U anonimiteit word verseker
- \* Beantwoord asseblief al die vrae
- \* Merk duidelik u keuse(s) by elke vraag
- \* Vra asseblief om 'n verduideliking indien u 'n vraag nie verstaan nie.



## VRAELYS

Maak asseblief 'n kruisie in die toepaslike kolomme en motiveer waar nodig.

### 1. IDENTIFISERENDE INLIGTING

1.1 Dui aan watter pos u by die onderriginstansie bekleed:

Junior dosent	
Dosent	
Senior dosent	
Programhoof	

1.2 Dui u ouderdom aan:

20 - 29 jaar	
30 - 39 jaar	
40 - 49 jaar	
50 - 59 jaar	
60+	

1.3 Hoeveel jaar werk u reeds in u huidige betrekking?

onder 5 jaar	
6 - 10 jaar	
11 - 15 jaar	
16 - 20 jaar	
21 - 25 jaar	
26+	

1.4 Uit watter van die volgende komponente bestaan u werk?

Dosering	
Supervisie	
Dosering en supervisie	



2 **DIE MAATSKAPLIKEWERKDOSENT SE BELEWENIS VAN DIVERSITEIT IN DIE ONDERRIGSITUASIE**

2.1 Hoe sal u 'n **diverse studentepopulasie** in u eie woorde beskryf?

---

---

---

2.2 Dui die **demografiese eienskappe** van die studente met wie u daaglik te doen kry, aan.

Demografiese eienskappe	
persone van kleur	
blanke persone	
verskillende taalgroepe	
vroeëre benadeeldes	
bevoorregtes	
fisies gestremdes	
verskillende etniese groepe	
persone met verskillende geslagsidentiteite	

2.3 Is u van mening dat transformasie van **Maatskaplikewerk-onderrig** in die huidige Suid-Afrikaanse welsynkonteks verinheemsing benodig?

Ja	
Nee	
Onseker	

Motiveer u antwoord: \_\_\_\_\_

---

---



- 2.4 Het u oor die afgelope vyf of minder jaar van 'n beduidende **verandering** ten opsigte van diversiteit in u studentelading bewus geraak?

Ja	
Nee	
Onseker	

Motiveer u antwoord: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2.5 Dui aan watter waarde die volgende aspekte volgens u mening in die effektiewe onderrig van 'n diverse studentepopulasie het.

Aspekte wat in ag geneem behoort te word tydens onderrig in diverse situasies	Graad van belangrikheid			
	n.v.t.	onbe- langrik	redelik belang- rik	uiters belang- rik
Moedertaalonderrig				
Benutting van kulturele gebruike				
Kultuursensitiwiteit				
Magsdeling (bv. betrek studente deurdat uniekheid en respek vir andersheid gerespekteer word)				
Ander: _____				
_____				

- 2.6 Watter een of meer van die volgende **take** het u as dosent in 'n diverse onderrigsituasie?

Die oordra van onvoorwaardelike aanvaarding	
Die oordra en benutting van 'n relevante stel maatskaplikewerk-waardes soos bv. ubuntu, sosiale geregtigheid	
Verinheemsing ten opsigte van onderrigmetodes en tegnieke	
Die benutting van diversiteit tot voordeel van die onderrigsituasie	
Persoonlike en sosiale bemagtiging van studente	
Ander: Motiveer u antwoord asseblief _____	
_____	
_____	



- 2.7 Watter een of meer van die volgende **inheemse waardes** in maatskaplike werk beskou u as relevant in die onderrig binne 'n diverse studentepopulasie?

Diversiteit	
Sosiale geregtigheid	
Anti-onderdrukking	
Ontginning van selfbewussyn	
Sensitiwiteit vir kulturele waardes	
Bemagtiging	
Ubuntu (mens weens ander mense)	
Billikheid	
Handhawing van menseregte	
Volhoubaarheid	
Deursigtigheid	
Verantwoordbaarheid	
Ander: _____	



3. **IMPLEMENTERING VAN GEPASTE SUPERVISIE**

- 3.1 Beskou u **supervisie** (die administratiewe-, die ondersteunings- en die onderrig funksies in ag genome) as 'n medium waardeur onderrig aan studente in 'n diverse opset gebied kan word?

Ja	
Nee	
Onseker	

Motiveer u antwoord: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3.2 Watter van die volgende **metodes** van supervisie kan volgens u benut word om effektiewe onderrig aan studente binne 'n diverse opset te bied?

Individueel	
Groep	
Kombinasie	

Motiveer u antwoord: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



- 3.3 Dui aan watter van die volgende **beginsels van onderrigmodelle** volgens u mening binne 'n diverse studentepopulasie benut behoort te word. Merk die graad van noodsaaklikheid.

Leerbeginsels	Graad van noodsaaklikheid			
	onseker	nie van toepassing.	redelik noodsaaklik	uiters noodsaaklik
Die daarstel van 'n <b>leerklimaat</b> van respek en aanvaarding				
Die bepaling en aanvaarding van verantwoordelikheid vir <b>die leerervaring</b> deur studente				
<b>Betrokkenheid</b> van studente by die beplanning van hulle eie leerproses				
Die fasilitering van die <b>leerproses</b> deur die dosent				
Die beklemtoning van <b>praktiese toepassings</b>				
Die implementering van leer as 'n <b>aktiewe</b> en <b>sosiale</b> proses				
Die implementering van leer as 'n <b>kognitiewe</b> proses				
Die benutting van <b>vooraf-ervaring</b> en <b>eie konteks</b> as 'n belangrike bestanddeel in enige leersituasie				
Die benutting van studente se <b>sterktes, vermoëns, kennis</b> en <b>persoonlike mag</b>				
Die begeleiding van studente om <b>self die verbande</b> tussen leerervarings te besef				
Die voortdurende stimulering van <b>groei en verandering</b> by studente				
Die beklemtoning van die feit dat onderdrukking slegs in mense se <b>denke</b> oor hulleself gesetel is				
Die bemagtiging van studente om <b>positief</b> oor hulleself te dink				
Ander _____ _____				



#### 4. DIE KOMPETENSIES VAN DIE MAATSKAPLIKEWERK-DOSENT

4.1 Hoe toepaslik is die volgende kompetensie(s) vir die dosent in 'n diverse opset?

Kompetensies van die dosent	Graad van toepaslikheid			
	onse-ker	geen-sins toe-paslik	redelik toepas-lik	uiters toepas-lik
<b><i>Kennis</i></b>				
*Kennis van eie kulturele gebruike				
*Kennis van ander se kulturele gebruike				
*Kennis van eie beperkinge (bv. taalvaardigheid)				
*Kennis van eie areas van ongemak				
*Kennis oor stereotiperende verskynsels				
*Kennis oor navorsing in die veld van diversiteit				
Ander: _____				
<b><i>Houding</i></b>				
*Gemaklikheid t.o.v. die erkenning van diversiteit				
*'n Sensitiwiteit t.o.v. eie en ander se kulturele erfenisse				
*Bewustheid van die impak van onderdrukking op die individu				
*Betrokkenheid by aktiwiteite van 'n diverse studentepopulasie <b>binne</b> die normale dagtaak				
*Betrokkenheid by aktiwiteite van 'n diverse studentepopulasie <b>buite</b> die normale dagtaak				
Ander: _____				
<b><i>Vaardigheid</i></b>				
*Reaksie op die impak van onderdrukking op die individu				
*Reaksie op die impak van bevoorregting op die individu in 'n diverse opset				
*Vaardigheid om 'n verskeidenheid van metodes en tegnieke te benut ten einde die student in 'n diverse opset te onderrig				
Ander: _____				



4.2 Hoe dikwels is u van mening dat die volgende probleem(e) u onderrig beïnvloed?

Elemente wat tydens groepsupervisie 'n invloed op die onderrigproses in 'n diverse studentepopulasie het	Frekwensie van voorkoms			
	onseker	nooit	soms	gereeld
<b>Elemente rakende studente</b>				
Speletjies gespeel deur studente				
Onvoldoende kennis van studente m.b.t. die aard van diversiteit				
Die selfkonsep van die student				
Die leerstyle van die diverse groep studente				
Die invloed van affektiewe ervarings van studente op die kognitiewe leerproses (bv. aggressiewe houdings a.g.v.vroeëre onderdrukking)				
Veelvuldige rolle wat deur studente in hulle persoonlike lewens vertolk word				
<b>Administratiewe elemente</b>				
Die samestelling van groepe				
Die opvoedkundige klimaat				
Die grootte van die klasgroep versus prestasie				
<b>Elemente rakende die dosent</b>				
Houding van die dosent t.o.v. die akkommodering van diversiteit in die onderrigsituasie				
Die vermoë van die dosent om kritiese klaskamergebeure (bv. 'n rassevoorval) te benut				
Die benutting van die familie en vriende van die student as hulpbronne deur die dosent				
Ander: _____				
_____				



- 4.3 Dui die **tegniek(e) van onderrig en hulpmiddels in onderrig** aan wat volgens u mening suksesvol benut kan word in 'n diverse opset, deur die potensiele graad van sukses te merk.

Tegnieke en hulpmiddels van onderrig in 'n diverse studenteopset	Graad van sukses			
	onseker	Onsuk-sesvol	redelik geslaagd	uiters geslaagd
<b>Hulpmiddels in onderrig</b>				
Portuurgroepbesprekings				
Groepopdragte				
Biblioterapie en ander literêre bronne				
Benutting van mentor as rolmodel				
Die vertelling ("Narrative")				
Die assessering van die verlede en die uitbeelding van die toekoms ("mapping")				
Klaskamerbesprekings				
Video-opnames ("mirroring")				
Benutting van die laboratorium vir inoefening				
<b>Tegnieke van onderrig</b>				
Benutting van selfopenbaring deur die dosent				
Tegnieke om kritiese denke te stimuleer				
Tegnieke om die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede te stimuleer				
Tegnieke om die ontwikkeling van selfgeldende gedrag te stimuleer				
Enige ander (tegnieke of hulpmiddels): _____				
_____				
_____				
_____				



- 4.4 Dui die **administratiewe aspekte** aan wat na u mening op 'n deurlopende basis in plek behoort te wees met die oog op die implementering van sinvolle onderrig binne 'n diverse opset, deur die belangrikheid daarvan te merk.

Administratiewe aspekte en/of prosedures in plek met die oog op onderrig in diverse opset	Graad van belangrikheid			
	onbe- langrik	minder belang- rik	redelik belang- rik	uiters belang- rik
Beleid (bv. Prosedures en reëls om diversiteit te akkommodeer)				
Befondsing (bv. Beskikbare finansiële bronne om die eise van diversiteit te akkommodeer)				
Evaluering van dosente se kompetensievlak				
Benutting van studentet terugvoer				
Ander: _____				

- 4.5 Wat doen u om u **eie kompetensies** ten opsigte van onderrig binne 'n diverse studentesituasie **te bevorder**?

Omskryf \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 4.6 Op watter wyses meen u kan u onderriginstansie deur middel van **voortgesette onderrig** vir u van waarde wees in die ontwikkeling van u onderrigvaardighede in 'n diverse opset?

Omskryf \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Baie dankie vir u samewerking.

H. VON SCHLICHT